Familia-escuela-comunidad

Volumen II
Investigación en psicología y educación

Aldo Bazán Ramírez
Doris Castellanos Simons
Alejandrina Limón Fernández
(coordinadores)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Juan Pablos Editor
México, 2015

Esta publicación fue financiada por el Proyecto de Investigación Conacyt Ciencia Básica 2010, número 151981 "Influencia del apoyo familiar y variables asociadas sobre el logro académico en tres contextos educativos en Morelos y Sonora". Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

Familia-Escuela-Comunidad Volumen II : Investigación en psicología y educación / Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons, Alejandrina Limón Fernández, coordinadores. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Juan Pablos Editor, 2015.

428 p.- - (Colección Ediciones Mínimas. Psicología ; 5)

ISBN 978-607-8434-25-1 UAEM
ISBN 978-607-711-307-2 Juan Pablos Editor

1. Educación – Participación de los padres 2. Hogar y escuela 3. Comunidad y escuela

LCC LC225 DC 370.19

FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD.
VOLUMEN II. INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN
de Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons
y Alejandrina Limón Fernández (coordinadores)

D.R. © 2015, Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons
y Alejandrina Limón Fernández

D.R. © 2015, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa
62210, Cuernavaca, Morelos
<publicaciones@uaem.mx>, <libros.uaem.mx>

D.R. © 2015, Juan Pablos Editor, S.A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19
Col. del Carmen, Del. Coyoacán, 04100, México, D.F.
<juanpabloseditor@gmail.com>

Imagen de portada: May Zindel, *Papalote*, óleo sobre tela, carboncillo y listón, 120 x 90 cm, 1998

ISBN: 978-607-8434-25-1 UAEM
ISBN: 978-607-711-307-2 Juan Pablos Editor

Impreso en México/Reservados los derechos

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza
de Editoriales Independientes Mexicanas (AEMI)
Distribución: TintaRoja <tintaroja.com.mx>

Índice

Introducción
Aldo Bazán Ramírez,
Doris Castellanos Simons
y *Alejandrina Limón Fernández* 11

SECCIÓN 1
FAMILIA Y ESCUELA

1. La escuela, la familia y la comunidad: ejes de mejora del aprendizaje
Antonio Bolívar Botía
y *María Rosel Bolívar-Ruano* 19
2. La alfabetización inicial en el hogar. Importancia para la educación y hallazgos de investigación
Yolanda Guevara Benítez
y *Juan Pablo Rugerio Tapia* 43
3. Dinámica familiar de estudiantes de Psicología en la FES-I-UNAM
Laura Evelia Torres Velázquez,
Adriana Garrido Garduño,
Nadia Navarro Ceja
y *Adriana Guadalupe Reyes Luna* 73
4. Estilo de socialización, clima y orientación de metas en la familia: efectos sobre la orientación de meta y la motivación escolar en estudiantes chilenos de secundaria
Francisco Antonio Leal Soto,
Camila Javiera Balta Oñate,
Paulina Andrea Segovia Ulloa,

Joselyn Tabilo Maluenda,
Luis Humberto Cruz González
y *Militza Godoy Carvajal* 91
5. Escuelas y familias en Italia: algunas cuestiones críticas y una perspectiva de intervención
Manuela Cantoia
y *Alessandro Antonietti* 125

SECCIÓN 2
APOYO FAMILIAR Y CONTEXTOS EDUCATIVOS

6. Apoyo familiar y desempeño en matemáticas de estudiantes de sexto grado en escuelas privadas de Sonora
Eneida Ochoa Ávila,
Rafael Octavio Félix Verduzco,
Aldo Bazán Ramírez
y *Alejandrina Limón Fernández* 155
7. El desempeño de competencias matemáticas y la percepción del apoyo familiar en sexto año de primaria
Aldo Bazán Ramírez
y *Fabiola Guadalupe Hernández Ortiz* 177
8. Entorno familiar y desempeño académico en el niño tímido
William Montgomery Urday 203
9. Estrategias de apoyo familiar a estudiantes de alto desempeño en una zona urbana popular de Morelos
Aldo Bazán Ramírez,
Ana Laura Navarro Romero,
Mónica Cecilia Dávila Navarro
y *Mabel Osnaya Moreno* 221
10. Percepción de apoyo familiar como variable asociada a la actitud hacia el estudio en el nivel medio superior
Carlos Arturo Ramírez Rivera,
Eneida Ochoa Ávila
y *Jesús Aceves Sánchez* 241

11. Apoyo de los padres en la elección de escuela
Diego Boerchi 253

SECCIÓN 3
FAMILIA, ESCUELA Y VULNERABILIDAD

12. El papel de las familias en el origen y la prevención del *bullying*: estrategias para la acción
Ángel Alberto Valdés Cuervo
y *José Ángel Vera Noriega* 277
13. Escuela y familia en contextos vulnerables: una intervención escolar interdisciplinaria en el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
Cristina Carriego,
Marcela de la Fuente,
Marina Lavalle,
Mariana Pelayo
y *Adriana Podestá* 299
14. La discriminación a los estudiantes, hijos/as de padres emigrantes ecuatorianos, por parte del colectivo de profesores
María Fannery Suárez Berrío
y *Eulogio Real Deus* 325
15. Percepción de estilos de socialización familiar en padres e hijos adolescentes con discapacidad intelectual leve
Doris Castellanos Simons
y *María Inés Hernández Morgado* 357
16. Diferencias en la percepción del papel de la familia en el bienestar del adolescente marginado según el nivel escolar
Elián Gómez-Azcárate Renero,
Jesús Alejandro Vera Jiménez,
María Elena Ávila Guerrero
y *Enrique Vega Villanueva* 389

Sobre los autores 413

Introducción

Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons y Alejandrina Limón Fernández

Esta obra ilustra el esfuerzo realizado en los últimos años de abordar, desde miradas, enfoques, impactos y problemáticas diferentes, la comprensión de la influencia de una célula básica en que confluyen los más complejos procesos de educación: la familia en estrecha articulación con la diversidad de contextos educativos, sociales y culturales que configuran el desarrollo humano.

El libro, segundo volumen de la obra *Familia-escuela-comunidad*, ha reunido un grupo numeroso de estudiosos, académicos e investigadores de diferentes países de Europa (España e Italia) y América Latina (México, Ecuador, Chile y Argentina) para generar un espacio de confluencia en la presentación de ideas, experiencias y reflexiones que transitan por múltiples temas en torno a las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, y que ponen el acento en tópicos que se resisten a perder su actualidad, como la función educativa familiar, la alfabetización inicial en el hogar, los estilos de socialización parental, el apoyo y el papel de la familia en los procesos escolares, en la comprensión y prevención de la vulnerabilidad de grupos en desventaja educativa y social, entre otros.

La obra se divide en tres grandes secciones: "Familia y escuela"; "Apoyo familiar y contextos educativos", y "Familia, escuela y vulnerabilidad", que comprenden un total de 16 capítulos; su estructura corresponde a la necesidad de encontrar algunos ejes conductores que orienten el análisis y la discusión sobre grandes problemas que matizan este campo de la investigación.

Así, vemos que en la primera sección del libro, "Familia y escuela", se plantea la reflexión en torno a la importancia de "recentrar" la escuela, como sostienen Antonio Bolívar y María Rosel Bolívar en el capítulo 1, en la "misión de asegurar los aprendizajes fundamentales a todo el alumnado", y en el análisis de su función de *correspon-*

sabilidad en la educación de las nuevas generaciones al cuestionar y resignificar el papel de la comunidad educativa de cara a los nuevos retos sociales, así como la necesaria implicación y participación de las familias en la escuela. La relación positiva, *corresponsable* y *coeducadora* de ambas instancias, constituye entonces una línea conductora para examinar fundamentos, obstáculos, oportunidades y necesidad de cambios significativos en la propia cultura escolar, y en los modos de hacer integradores del trabajo colegiado de padres y educadores que aseguren la acción educativa. Los autores examinan los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad como ejes indispensables de la mejora del aprendizaje escolar, presentan una panorámica de su abordaje práctico en España a partir de la tradición de las "comunidades de aprendizaje" y de las "escuelas democráticas", y concluyen con la necesidad de reconstruir la comunidad para la educación plena y socialmente responsable de los ciudadanos como *proyecto social*, con base en una nueva articulación de la escuela y la sociedad como ámbito educativo ampliado, y a la configuración de redes de participación que la sustenten, generando un capital social susceptible de impactar los procesos de mejora de la educación. Las ideas plasmadas en este capítulo inicial también encontrarán eco en otros de los trabajos presentados a lo largo del libro.

En el capítulo 2, Yolanda Guevara Benítez y Juan Pablo Rugerio Tapia abordan la alfabetización inicial en el hogar desde una amplia sistematización de estudios en el área. Se destaca aquí la influencia de las prácticas educativas informales que emergen desde el contexto familiar sobre el desarrollo temprano de las habilidades de pensamiento, preacadémicas y lingüísticas, y su impacto respecto al aprendizaje en el contexto preescolar y escolar. Se enfatiza igualmente la importancia de considerar el diseño de programas de intervención donde se impulse la participación y el apoyo de los padres, así como el involucramiento de los docentes en la planeación de actividades para la enseñanza de estrategias de alfabetización a las familias.

Por otra parte, en el capítulo 3, Laura Evelia Torres Velázquez, Adriana Garrido Garduño, Nadia Navarro Ceja y Adriana Guadalupe Reyes Luna examinan la percepción que tienen estudiantes de Psicología en la FES-I-UNAM de la dinámica familiar, y de la contribución diferente de padres y madres a la misma. El trabajo ayuda a comprender la visión de los jóvenes sobre aspectos tales como la

dinámica de la pareja, la comunicación familiar, las prácticas de autoridad, la disciplina y los métodos educativos en el hogar, el manejo del conflicto y la agresividad, y el nivel de aislamiento o la integración sociocultural de las familias, mientras que los autores sugieren la importancia de una mirada de estas cuestiones desde la perspectiva de género que permita analizar las diferencias entre las percepciones de la crianza de las mujeres y los hombres, y el impacto diferencial de padres y madres en la misma.

En el capítulo 4 se examinan tres formas de influencia familiar: los estilos de socialización, clima y orientación de metas; sobre la propia orientación de meta, y la motivación escolar en estudiantes chilenos de secundaria. Francisco Leal Soto, Camila Balta Oñate, Paulina Segovia Ulloa, Joselyn Tabilo Maluenda, Luis Cruz González y Militza Godoy Carvajal analizan cómo contribuyen las experiencias familiares de los alumnos a la forma en que éstos vivencian los procesos académicos, y en particular su impacto en la dinámica motivacional: compromiso, participación, persistencia de los estudiantes en las actividades de la clase y en el rendimiento escolar. Finalmente, en el último trabajo de esta sección, el capítulo 5, Manuela Cantoia y Alessandro Antonietti dirigen la mirada a las relaciones entre escuelas y familias en Italia, sistematizan algunos de las problemáticas que en la práctica se encuentran, y proponen alternativas de intervención.

La segunda sección de la obra, "Apoyo familiar y contextos educativos" comprende seis trabajos focalizados en el conocido constructo que ha sintetizado posiciones teóricas así como abordajes metodológicos y prácticos muy diversos: *apoyo familiar*. Los trabajos de Eneida Ochoa Ávila, Rafael Octavio Félix Verduzco, Aldo Bazán Ramírez y Alejandrina Limón Fernández, por una parte, y de Aldo Bazán Ramírez y Fabiola Guadalupe Hernández Ortiz por la otra, conforman los capítulos 6 y 7, y discuten los vínculos entre el apoyo familiar, el desarrollo de competencias matemáticas y el logro académico en escolares primarios de Sonora y Morelos.

En el capítulo 8, William Montgomery Urday revisa y sistematiza estudios sobre el entorno familiar de los niños tímidos y su influencia en el desempeño académico, y en los capítulos 9 y 10, Aldo Bazán Ramírez, Ana Laura Navarro Romero, Mónica Cecilia Dávila Navarro y Mabel Osnaya Moreno; así como Carlos Arturo Ramírez, Eneida Ochoa Ávila y Jesús Aceves Sánchez, retoman respectivamente la reflexión sobre su influencia en el alto desempeño escolar

y en las actitudes de los alumnos mexicanos hacia el estudio, la naturaleza cualitativamente diferente de las estrategias que asumen los padres para apoyar el aprendizaje escolar de los hijos, y los factores que probabilizan u obstaculizan el mismo. Una mirada especial la brinda Diego Boerchi, en el capítulo 11, al analizar la influencia, los tipos de ayuda y las conductas de apoyo de los padres a los adolescentes en la elección de escuelas o carreras en el contexto de instituciones educativas italianas, así como las cuestiones relativas a la medición de estos aspectos.

La sección 3, "Familia, escuela y vulnerabilidad", hace un recorrido en cinco capítulos por temas de vital importancia para la educación, articulados alrededor de las problemáticas de la exclusión social y educativa, la violencia escolar, y en particular la violencia entre pares, y los grupos en desventaja, signadas por las condiciones de vulnerabilidad en diversos contextos de México, Argentina y Perú. En todos estos trabajos, el papel de la familia constituye la línea directriz de análisis.

Así, en el capítulo 12, Ángel Alberto Valdés Cuervo y José Ángel Vera Noriega, abordan las raíces del *bullying* y los riesgos de caer en conductas de agresión y victimización desde el examen del contexto familiar; al mismo tiempo planteando alternativas de intervención y prevención de las mismas centradas en la participación de familias y la asunción de responsabilidad compartida con docentes, directivos y otros actores sociales en crear condiciones que faciliten a los estudiantes el responder de manera adecuada a las demandas cognitivas, afectivas y sociales de las escuelas.

Cristina Carriego, Marcela de la Fuente, Marina Lavalle, Mariana Pelayo y Adriana Podestá retoman, en el capítulo 13, las relaciones entre escuela y familia y la intervención con las familias en contextos vulnerables en Buenos Aires, Argentina. Las autoras destacan la necesidad del trabajo con las familias para aumentar las posibilidades de inclusión educativa y social, potenciando las sinergias y alianzas en éstas y en las escuelas. María Fannery Suárez Berrío y Eulogio Real Deus analizan, en el capítulo 14, la discriminación que sufren los hijos de familias migrantes en Ecuador y los nuevos desafíos de la escuela para enfrentar esta problemática, desde la creación de estrategias educativas que apoyen la educación integral de calidad de estos alumnos.

Finalmente, los capítulos 15 y 16, presentados respectivamente por Doris Castellanos Simons y María Inés Hernández Morgado,

y por Elián Gómez-Azcárate Renero, Jesús Alejandro Vera Jiménez, María Elena Ávila Guerrero y Enrique Vega Villanueva, plantean a su vez la importancia de la percepción que tienen los adolescentes con discapacidad intelectual leve y los adolescentes de hogares pobres y socialmente marginados, sobre el apoyo familiar, y la repercusión que tiene en su bienestar y su desarrollo integral.

Las claves recurrentes abordadas en la obra tienen que ver con la participación, colaboración, involucramiento y apoyo de los padres en la educación de los hijos, en la mejora de la calidad educativa y en la gestión de la escuela y la comunidad. El análisis de temas cuya importancia central es la influencia de la familia más allá de las edades, los contextos, los niveles educativos y tipos de escuelas, la organización de las influencias educativas, los países y regiones, los enfoques investigativos, debe permitir, según la intencionalidad de esta compilación, crear un espacio de diálogo, de generalizaciones teóricas y prácticas que lleve a los lectores a construir sus propias conclusiones y a continuar pensando en este campo infinito de la investigación.

Sección 1

Familia y escuela

1. La escuela, la familia y la comunidad: ejes de mejora del aprendizaje

Antonio Bolívar Botía
María Rosel Bolívar-Ruano

Introducción

En las últimas décadas, la escuela ha sido "desbordada": todo problema social se ha ido convirtiendo en educativo y, en consecuencia, se ha "delegado" al centro de educación y a su profesorado, cuando sus instancias naturales de origen se inhibían. Esto ha provocado tal cúmulo de tareas y responsabilidades que, además del sentimiento de frustración y malestar causado en el profesorado, ha llevado a reconocer que *la escuela sola no puede*. Lo suele decir, con frecuencia, el profesorado: "solos no podemos". Evidente. En la sociedad del siglo XXI, la escuela sola no puede responsabilizarse de la educación de los jóvenes. Cada vez se precisa de la conjunción con otros agentes e instancias sociales y, en primer lugar, con las familias. Por eso se precisa otra lógica, otro modelo, otra forma de organizar los espacios educativos. Como ha dicho António Nóvoa (2002), se requiere "reconfigurar" el *espacio público de educación* sin limitarlo a los centros de educación, sino poniendo de manifiesto que actualmente es una tarea comunitaria de la que todos somos *corresponsables*. De ahí la necesidad de establecer redes o acuerdos entre instancias sociales y educativas.

Por otro lado, lo anterior conduce, como su otra cara, a "recentrar" la escuela en lo que es su misión primera: *asegurar los aprendizajes fundamentales a todo el alumnado*, misión hoy cuestionada por los graves riesgos de exclusión social (y, consecuentemente, escolar). En Europa, una propuesta de la Unión Europea, dentro de la llamada "Estrategia de Lisboa" ha sido el lema "éxito educativo para todos", que a la vez se concreta en el movimiento de "competencias clave", entendidas como aquello que es indispensable adquirir para participar en la esfera pública o integrarse en el ámbito laboral, sin

grave riesgo de exclusión. De modo similar, el documento *Metas educativas 2021* (OEI, 2010), como programa de trabajo consensuado para los países iberoamericanos, sitúa (p. 108) como meta general quinta: "Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática". Nosotros, en determinados escritos (Bolívar, 2010), también hemos vinculado ser competente en los aprendizajes imprescindibles a la condición de ciudadanía, dado que su ejercicio activo implica contar con dichas competencias básicas.

Si no se puede continuar exigiendo a la escuela que cumpla todo ese cúmulo de funciones asignadas, importa clarificar su papel en el aprendizaje específicamente escolar, al tiempo que se demanda a las otras instancias (sociales, familiares, municipales, etc.) que participen conjuntamente en la tarea de educar a la ciudadanía. Por eso, más que hacer a la escuela responsable, apelamos a la *corresponsabilidad* de toda la sociedad, apostando por establecer redes, acuerdos, pactos con la comunidad local más cercana. Esta tarea, en la que estamos comprometidos, conduce a *constituir un nuevo espacio público educativo* por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta de nuestros jóvenes como ciudadanos, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Si la capacidad educadora y socializadora de la familia se está eclipsando progresivamente (Bolívar, 2006), en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la "comunidad educativa" (barrios, municipios) con el centro educativo. Como dicen los teóricos del *capital social* (Putnam, 2002), a los que nos referiremos posteriormente, incrementar el *capital social* al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conectarla a la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad como un modo de hacerle frente a los nuevos retos sociales.

Por eso, en las condiciones actuales, se ha de apostar por recuperar la *comunidad educativa* en un proyecto educativo ampliado. Una mejora de la educación no es tarea "de toda la tribu", según un extendido lema. Si la educación es el resultado de la acción de muchos agentes e instituciones, para funcionar de modo congruente precisa ser compartida cooperativamente por las restantes instancias

sociales, pues de otro modo las posibilidades educativas se verán mermadas por la propia debilidad estratégica de la sola acción escolar. Siendo el ámbito escolar nuestro primer ámbito de acción, es por el que hay comenzar a trabajar, eso sí, intentando articular de modo coherente la acción de la escuela, la familia, la comunidad y el entorno en el que está inserta. Centros escolares que inicialmente han roto las barreras apostando por establecer alianzas y acuerdos con las familias y otras instancias educativas, han descubierto la importancia para su propia labor (apoyo, mejora del aprendizaje de los alumnos, incremento de la moral de los profesores y de la reputación positiva de la escuela por la comunidad). Resulta imprescindible recuperar la confianza mutua entre familia y escuela (Comellas, 2013), incrementando progresivamente la comunicación y la participación, para que la acción educativa pueda tener éxito. Por eso, un buen enfoque en la mejora de los vínculos es para mejorar los resultados académicos, como defienden Collet, Besalú, Feu y Tort (2014). En resumen, promover la implicación de las familias en la escuela responde a dos razones:

> Primero, porque la participación refleja los supuestos democráticos que subyacen a la organización del sistema escolar. En segundo lugar, la investigación indica que cuando los padres y la comunidad se implican en la educación puede conducir a incrementos en los resultados educativos de los estudiantes (Gordon y Louis, 2009:3).

Familia y escuela: llamadas a trabajar en común

Las familias son *coeducadoras y corresponsables* con la escuela, por lo que se requiere su participación activa para articular las prácticas escolares con su apoyo imprescindible. Si bien a veces, según el contexto, han existido recelos o experiencias no del todo positivas, ha llegado el momento ("solos no podemos" comentan a menudo, con razón, los profesores) en que, con unas nuevas percepciones y miradas, se organicen espacios y tiempos de relación y apoyo. Cuando hay quejas de que los padres no colaboran suficientemente o que les falta interés, también hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo que se puede en esta dirección. Que los padres se impliquen más o menos depende también de los propios centros escolares (Comellas, 2009).

No obstante, preciso es reconocerlo, estamos ante algunos cambios sustantivos en el modo como se planteaba y vivenciaba la participación de las familias a comienzos de los años ochenta del siglo XX. De la reivindicación de una gestión democrática se está pasando a la preocupación por la calidad; de entender a los padres como cogestores del centro educativo a las familias como clientes. Una ola de pensamiento neoliberal tiende a sustraer la educación de la esfera pública para situarla como un bien de consumo privado. Las familias (particularmente las nuevas "clases medias") empiezan a considerarse preferentemente "clientes" de los servicios educativos, a los que ellas mismas demandan mayores funciones o, como suele proclamarse ahora, "calidad". En lugar de ciudadanos activos que —en conjunción con el profesorado— contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, un amplio conjunto de padres y madres adoptan el papel de consumidor que —como tal— se limita a elegir el centro que más satisface sus preferencias y a exigir servicios, enfrentándose al propio profesorado cuando no se adecua a lo demandado. Precisamente para no dejar que los padres se conviertan —en el neoliberalismo dominante— en meros clientes de los servicios educativos, es preciso implicarlos activamente, dar pasos para que ellos sean los más importantes aliados de la educación de sus hijos y en defensa de la educación pública. Como dice Hargreaves en el primero de los escritos citado:

> En interés de los propios profesores, éstos deben considerar a los padres no simplemente como gentes irritantes o a las que hay que apaciguar, sino que han de ver en ellos a sus más importantes aliados en el servicio de los hijos de estos mismos padres y en la defensa contra los ataques generalizados de los políticos a su profesión (Hargreaves, 1999:186).

Diversos estudios sociológicos recientes ponen de manifiesto, contra la queja habitual de los docentes de la falta de apoyo de los padres y su escasa implicación en el proceso educativo de la escuela, que los padres en la actualidad, como en el pasado reciente, siguen concediendo, en general, una gran importancia a la educación formal de sus hijos. Si bien los cambios sociales han motivado una pluralización de formas de vida familiar, en todas ellas la educación sigue importando mucho y hay, por ello, una implicación de las familias en la educación de sus hijos. La cuestión está en qué modos

de articulación e implicación son posibles y deseables, el papel de cada uno de los agentes y el valor que se le otorgan (Comellas, 2013).

Si la implicación de las familias (*parental engagement* en la literatura anglosajona) es un factor importante para apoyar los logros de los estudiantes, las relaciones positivas entre los padres y el profesorado se han reconocido como vitales en este proceso. Incluso, a partir de PISA, se ha analizado (Borgonovi y Montt, 2012) la relación de este compromiso de las familias, variable según los países, con procesos cognitivos (como la comprensión lectora) y otros actitudinales. De ahí la necesidad de reforzar la implicación de las familias si se quiere mejorar los resultados de los alumnos, contribuyendo —además— a reducir las diferencias entre grupos socioculturales. En España, como en otros países, en la última década se están promoviendo "cartas de compromiso educativo" entre la escuela y las familias, que firman conjuntamente, comprometiéndose a desarrollar los objetivos compartidos de la escuela.

Una dimensión clave en este proceso es que existan percepciones compartidas acerca de lo que importa y se pretende en la educación de los alumnos (hijos), como muestran algunos estudios (Minke, Sheridan, Kim, Ryoo y Koziol, 2014). Según este estudio, la congruencia entre percepciones es un buen predictor del comportamiento y las actitudes en el colegio. Determinados metanálisis sobre el tema, que revisan Gordon y Louis (2009), ponen de manifiesto que la participación de los padres tiene una significativa influencia en el rendimiento de los estudiantes. Los investigadores también han llegado a la conclusión de que los aspectos "sutiles" de participación de los padres, como el estilo de crianza de los hijos y sus expectativas, tenían un mayor impacto en los resultados de los estudiantes que formas más "concretas", como la asistencia de los padres a las conferencias y otros eventos escolares o reglas para hacer en casa las tareas.

No basta, pues, limitarse a una participación formalista y burocrática. Si las estructuras de participación se limitan a aprobar asuntos burocráticos o rutinarios, requeridos puntualmente, la participación se diluye en reuniones formalistas, acabando por sentirse como una sobrecarga y pérdida de tiempo. Y es que más que una estructura formal ya dada, es algo que se necesita aprender en las relaciones diarias y a fomentar en la vida cotidiana del centro escolar y fuera de él. Crear estructuras de participación en las escuelas debe dirigirse, preferentemente, a incrementar la implicación de

las familias y el sentido de compromiso de los miembros de la comunidad en la educación de los niños y, en consecuencia, para aumentar la implicación "sutil" en la tarea educativa.

La participación de la familia en la escuela, para que no languidezca, ha de revitalizarse mediante una "cultura organizativa de participación" en la vida cotidiana de la escuela. Se precisan nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía, más allá de la mera representación formal o de celebrar las oportunas reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo en todos los niveles de la vida de la escuela y, por otra, cuando los problemas aumentan de modo que la escuela sola no puede con ellos, se impone más que nunca la colaboración entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía.

Inicialmente hay un conjunto de obstáculos, más perceptivos que objetivos, que impiden la colaboración y el trabajo conjunto: el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias, en parte debido a la desconfianza —contra las evidencias— sobre lo que pueden aportar en la mejora de la educación; por su parte, los padres no siempre participan cuando son inducidos, debido —entre otras causas— al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer. Es preciso romper las fronteras de territorios separados, cuando de lo que se trata es del objetivo común de educación de la ciudadanía. Construir una "cultura de participación" supone reconocer por todos los miembros de la comunidad escolar que la participación es un valor esencial para educar a una ciudadanía activa, informada y responsable. Cuando hay quejas de que los padres no colaboran suficientemente o que les falta interés, también hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo que se puede en esta dirección. Que los padres se impliquen más o menos, depende también de los propios centros escolares. No obstante, es preciso reconocer los retos que plantea cambiar "culturas" escolares asentadas:

> Como hemos visto, nuestra hipótesis es que si cambias la cultura escolar, que actualmente rige los vínculos con las familias y entornos, basados en la separación, se pueden producir cambios significativos en los procesos y en los resultados educativos. Por lo tanto, creemos que si cambias los elementos clave de la estructura actual de la escuela, que determinan los conceptos, las normas

> y prácticas en las escuelas sobre las relaciones con las familias se puede conseguir transformaciones de la experiencia escolar por parte de todos los sectores involucrados, que permitan mejorar los resultados académicos (Collet y Tort, 2011:33-34).

En nuestras experiencias en el Proyecto Atlántida, centros escolares que inicialmente han roto las barreras apostando por establecer alianzas y acuerdos con las familias, han descubierto la importancia para su propia labor (apoyo, mejora del aprendizaje de los alumnos, incremento de la moral de los profesores y de la reputación positiva de la escuela por la comunidad). Hemos constituido en los centros de educación *equipos de ciudadanía* conformados por una parte docente (equipo directivo, coordinación de áreas y orientación) y no docente (representantes del alumnado, familias y municipios), con un coordinador general. En el extremo, conseguir sintonía y colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado con sus propios momentos de ilusión y crisis, que tienen que ser remontados.

Experiencias en España de nuevos modos de hacer escuela

Estos nuevos modos de hacer escuela son plurales y diversos. Particularmente, por la participación activa que hemos mantenido en el Proyecto Atlántida y en las escuelas en que se está implementando, nos vamos a concentrar en aquellos que, en un contexto de globalización y en la sociedad de la información, quieren reconstruir la comunidad en un nuevo localismo, dado que la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Por otro lado, se reivindica una educación y una escuela democrática que contribuya tanto a la equidad de la educación como a educar para el ejercicio activo de la ciudadanía (Bolívar, 2007).

Estos movimientos parten de que, en el *espacio educativo ampliado actual*, no es posible mantener la acción educativa de los establecimientos escolares recluida como una isla, es preciso conectar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Educar a la ciudadanía no concierne sólo a los educadores y el profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Recuperar un sen-

tido comunitario de la educación supone apelar a un "nuevo pacto educativo", para asumir una *responsabilidad compartida*.

En esta línea, el Proyecto Atlántida, en paralelo con otros movimientos de renovación como *comunidades de aprendizaje,*[1] se ha caracterizado por hacer una propuesta para ampliar la acción educativa y campos de actuación con las familias y el municipio o barrio. Ambos proyectos tienen como objetivo generar una práctica educativa transformadora para lograr una buena educación para todos. Desde la perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil para compartir la educación de los ciudadanos más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Escuela-familia, servicios sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido en el que también estamos integrando a los responsables del control y el seguimiento de conductas y a quienes tienen en su mano el desarrollo de iniciativas sociolaborales, corresponsables de ofertas, horarios y modos de consumo que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reeducar.

Comunidades de Aprendizaje, a partir de la experiencia en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (Sánchez, 1999), quiere contribuir decididamente, desde un enfoque igualitario, a superar las desigualdades educativas y culturales. Establecer sociedades "dialógicas" para hacer frente a los retos de las sociedades de la información, donde la educación "da importancia al diálogo igualitario e integra las voces de toda la comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado" (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002:27). Se trata de establecer una responsabilidad compartida entre el profesorado, los alumnos, las familias y toda la comunidad para lograr incrementar las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Los consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, mediante un diálogo igualitario, permiten llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos (Flecha, 1997).

Comunidades de Aprendizaje está implantado en muchos establecimientos de enseñanza (escuelas principalmente y algunos ins-

[1] Además de los trabajos citados, se puede consultar la web <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>.

titutos de secundaria) de Andalucía, Cataluña, País Vasco, Aragón y otras regiones, apoyados en algunos casos por la administración educativa respectiva. En todos ellos se promueve la formación, participación e implicación de los agentes de la comunidad educativa en las iniciativas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando modelos de intervención educativa exitosa en el aula. Se promueven sistemas de organización del apoyo y refuerzo al alumnado para atender a la diversidad en función de las distintas etapas educativas y distintas situaciones socioculturales. Como tal, es hoy una de las iniciativas más potentes para otros modos de hacer la educación. Como describen Puigvert y Santacruz:

> Las comunidades de aprendizaje seleccionan unas prioridades que pretenden conseguir en los próximos años. Entre ellas, suelen estar los grupos interactivos y la formación de familiares. Para llevar a cabo esas prioridades y otras tareas, se crean comisiones mixtas de trabajo. Estas comisiones facilitan la participación cotidiana en el centro, incluyendo todo lo relacionado con el aprendizaje. […] El diálogo igualitario está en la base del funcionamiento de estas comisiones. […] La participación fomentada por las comisiones mixtas sí que incluye como objetivo clave de la transformación la superación de esa segregación y de ese fracaso fomentando actividades estrechamente vinculadas a su superación (Puigvert y Santacruz, 2006:172-173).

Proyecto Atlántida de educación democrática

El Proyecto Atlántida[2] agrupa a un colectivo plural de profesionales de la educación (profesorado de infantil, primaria, secundaria y educación de personas adultas, de universidad, representantes de familia y vecinales), que forman grupos de trabajo y centros educativos en los que se llevan a cabo experiencias de educación democrática de la ciudadanía. La construcción del proyecto surge de un grupo de reflexión autónomo de Canarias, apoyado en el nivel estatal por el movimiento de innovación Ademe (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela). En 1998 se comenzó a elaborar un marco teórico, las líneas de trabajo de una escuela democrática,

[2] Se puede consultar la web del proyecto: <http://www.proyectoatlantida.eu> y <https://sites.google.com/site/pruebaproyectoatlantida/>.

y posteriormente el desarrollo e intercambio de experiencias de centros de Canarias, Madrid, Extremadura y Andalucía. En los últimos años se ha ido extendiendo con la publicación de diversos libros y materiales curriculares, cuenta con el apoyo de diversas entidades y colectivos, así como de una red de centros de educación infantil, primaria, secundaria y para adultos, que son la base del propio proyecto (Luengo, 2006).

El Proyecto Atlántida, como plataforma de trabajo sobre la mejora de la educación pública, es una iniciativa abierta a la participación de todos los agentes educativos, con la misión de promover las ideas y los valores propios de una *educación democrática*. En primer lugar, se propone asegurar el derecho a la educación de modo equitativo a todos los alumnos que, al término de la escolaridad obligatoria, han de poseer el *curriculum* básico e indispensable para ejercer la ciudadanía sin riesgo de exclusión social. Para lograr este objetivo, busca que sea compartido por el mayor número de profesores y profesoras, familias y agentes sociales. Entre otras fuentes y tradiciones, el Proyecto se apoya en la tradición de "escuelas democráticas", con la participación de alumnos y familias en la vida escolar. A esta tradición hemos vinculado la de "*curriculum* democrático" (Guarro, 2002), entendido como una selección colegiada y participativa del patrimonio cultural accesible a todo el alumnado, asegurando la equidad educativa, mediante la adquisición de las competencias básicas. Su concreción se realiza luego en la organización de contenidos, de los centros y el trabajo en el aula. Se puede ver la descripción de la vida escolar de la escuela "La Navata" en Feito (2006).

El proyecto, en el nivel de seminario de reflexión, se ha centrado en cinco grandes problemas: la creación de buenas escuelas para todos a través de procesos de mejora; configurar, teórica y prácticamente, lo que es una educación y cultura escolar democrática; la mejora de la convivencia y disciplina en los centros; la educación para una ciudadanía activa y responsable, y determinar el *curriculum* básico para asegurar una educación equitativa a toda la ciudadanía. El proyecto es consciente de las limitaciones reales, pero también acoge un componente utópico, capaz de movilizar para la consecución de metas más altas. Desde esa perspectiva, pretende:

- Analizar críticamente el núcleo cultural básico de nuestra sociedad, enfatizando una propuesta de valores democráticos, con

el compromiso de revisar el modelo socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el desarrollo de la educación y la ciudadanía democrática y comunitaria.

- Desarrollar estrategias de apoyo a la formación del profesorado y de asesoramiento a los servicios de apoyo del sistema educativo que, a partir de los problemas concretos surgidos de la práctica, permita apoyar y promover experiencias en/de los centros educativos y sus contextos que persigan la reconstrucción democrática de la cultura escolar: desde la convivencia y la metodología hasta la evaluación.
- Apoyar y promover experiencias con las familias del alumnado de los centros educativos, con las Asociaciones de Madres y Padres (Ampas) y los servicios sociales-municipales educativos, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar. Hablamos de un núcleo de cambio educativo formado por *escuela-familia y municipio* que configuren los llamados Comités de Ciudadanía.
- En definitiva, crear una red de escuelas democráticas y experiencias socioeducativas en su entorno, comprometidas con la innovación democrática del *curriculum* común obligatorio y el modelo de sociedad. Nuestro objetivo final pretende configurar una red Atlántida en diferentes CCAA, que se una a otras similares, ya en marcha, para defender el futuro del servicio público educativo con experiencias concretas, a través de un *foro o plataforma de innovación democrática de carácter estatal*.

La propuesta del Proyecto Atlántida de una educación democrática quiere, pues, representar una alternativa renovadora a las tareas a que deba responder actualmente la escuela. Una educación democrática, que pretende el ejercicio de una ciudadanía activa, tiene que promover la participación democrática para vivir el propio ejercicio de la democracia en la escuela. No limitarse a transferir responsabilidades educativas a los centros escolares, requiere la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. De ahí la apuesta por recuperar la *comunidad educativa*, en un proyecto educativo ampliado, por lo que hablamos de una ciudadanía con una responsabilidad compartida. Es evidente que la educación democrática de la ciudadanía es el resultado de la acción de muchos agentes e instituciones. Para

funcionar de modo congruente precisa ser compartida cooperativamente por las restantes instancias sociales, pues de otro modo las posibilidades educativas se verán mermadas por la propia debilidad estratégica de la sola acción escolar.

Al mismo tiempo, desde una opción comprometida y crítica, educar para el ejercicio pleno de la *ciudadanía* debe posibilitar la *profundización social de la democracia*, capacitando a los ciudadanos con las habilidades y conocimientos necesarios para una *participación activa* en la arena pública. Una educación democrática adquiere así su pleno sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de lo público, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible; que deben formar parte del *curriculum* escolar. En esa tarea, el proceso de transformación de la escuela se concreta en la construcción de un *curriculum* y de unas condiciones organizativas que permitan vivenciar y practicar el aprendizaje de los valores democráticos.

Una tarea de la comunidad

Dentro de la sociedad de la información, el *escenario educativo se ha ampliado*, por lo que —como se ha señalado antes— la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Sin desdeñar todo lo que cabe hacer en los propios centros de educación, la acción de madres y padres debe jugar un papel relevante, el cual se debe resituar en nuestra actual coyuntura. Los dos movimientos anteriores, para no limitar la acción escolar espacial y temporalmente, han tratado a su modo de crear una acción conjunta compartida en la comunidad en la que se vive y educa. Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) cabe con sentido una educación plena de los ciudadanos, en prácticas del bien socialmente reconocidas.

En la perspectiva actual de *revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil*, la educación aspira —en un nuevo "pacto" educativo— a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (escuelas de padres y madres, asociaciones de familias), el barrio (asociaciones de vecinos), organizaciones no gubernamentales (acciones edu-

cativas conjuntas) y la ciudad (ciudades educadoras, proyecto educativo de ciudad, pacto cívico de ayuntamientos). En el contexto de los cambios actuales, la acción educativa se ve obligada a reorientar su rol formativo con nuevos modos; entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles. Así pues, se trata de establecer consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, mediante un diálogo igualitario para llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos. Por lo demás, es una práctica cada vez más extendida en los países de la OCDE donde, según un informe reciente:

> Un papel importante para los líderes escolares es colaborar con otras escuelas o comunidades que les rodean. Las escuelas y sus dirigentes fortalecen la colaboración, forman redes, comparten recursos, y/o trabajan juntos. Estos compromisos amplían el alcance del liderazgo más allá de la escuela, al servicio del bienestar, de los jóvenes, de la ciudad, pueblo o región. […] En general, el estudio sugiere que la colaboración con los líderes de otras escuelas y con la comunidad local puede ayudar a mejorar la resolución de problemas a través de la intensificación de los procesos de interacción, la comunicación y el aprendizaje colectivo (Schleicher, 2012:20).

En el contexto de cambios actuales, la acción educativa se ve obligada a reorientar su rol formativo con nuevos modos; entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se tornan imprescindibles. Desde el Proyecto Atlántida apostamos por una *acción conjunta o institucional* en el nivel de centro escolar y, a su vez, que dicha educación no es tarea sólo de los centros, por eso hablamos de "ciudadanía comunitaria", por lo que debe haber una acción decidida para buscar alianzas con su comunidad (familias, barrio, distrito, municipio). De ahí la apuesta por recuperar la comunidad educativa en un proyecto educativo ampliado, con una *nueva articulación de la escuela y la sociedad*. En esta línea, coincidimos con las propuestas y experiencias de *comunidades de aprendizaje*, que hablan de la necesidad de establecer sociedades "dialógicas" para hacerle frente a los retos de las sociedades de la información. Así pues, se trata de establecer consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, mediante un diá-

logo igualitario, para llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos. Comunidades locales y barrios de las grandes ciudades, escuelas y profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía.

En último extremo, educar es una tarea compartida y comunitaria, por lo que es preciso abandonar la soledad de la escuela para corresponsabilizar a toda la comunidad, de manera que los centros educativos tienen que establecer pactos, redes y alianzas con familias, ayuntamientos e instituciones sociales de la comunidad en que se encuentran. En tiempos complejos como los actuales, nuevas formas de implicar a la comunidad educativa son posibles. Como hemos propuesto y estamos haciendo experiencias desde el Proyecto Atlántida, establecer acuerdos entre escuelas y de éstas con las familias, municipios y otras instancias comunitarias, fortalece el tejido social, construye "lateralmente" la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, corresponsabiliza a todos, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos. Dos expertos sobre el tema afirman:

> [...] una orientación de redes sociales implica trasladar el foco primario de los atributos de un individuo a comprender los apoyos y limitaciones de una infraestructura social más amplia en que viven las personas. Los estudios de redes sociales en educación, como en otros campos, se focalizan en cómo las relaciones sociales entre individuos pueden facilitar así como limitar el flujo relacional de recursos. Esta perspectiva ofrece un marco teórico complementario y un conjunto de métodos para examinar la dinámica de los procesos sociales en educación (Moolenaar y Daly, 2012:2).

Las redes generan obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo mutuo, al tiempo que un potencial de información y recursos derivados de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a incrementar el *stock* de capital social en sus respectivos contextos.

Recuerda António Nóvoa (2003) la propuesta de Illich en los setenta sobre sociedades sin escuelas, para referirse a que hoy, justamente, estamos en el peligro opuesto: escuelas sin sociedad. Esta

ausencia de sociedad en la escuela, paradójicamente, se proyecta sobre los profesores en un exceso de expectativas y demandas, exigiendo que resuelva los problemas de los que la sociedad se exime y delega en la escuela. Ante esta situación, se pregunta "¿qué hacer?":

> Mi respuesta es simple: cambiar de posición y cambiar de perspectiva. Cambiar de posición: en vez de llamar para nosotros la responsabilidad, colocarnos en un espacio de redes (culturales, familiares, sociales) que construya nuevos compromisos en torno a la educación. Es preciso responsabilizar a la sociedad por la escuela. Cambiar de perspectiva: en vez de la escuela cerrada, basada en un modelo arcaico, imaginar nuestra acción como elemento de un nuevo espacio público de educación. Es tiempo de poner la "sociedad al servicio de la escuela" en vez de la "escuela al servicio de la sociedad" (Nóvoa, 2003:14).

No se debe delegar la tarea sólo en la escuela, y al mismo tiempo hay que incidir en la implicación y responsabilidad de la comunidad, si no se quiere contribuir a incrementar la insatisfacción por la labor educativa, el malestar y la crisis de identidad docente. Asumir aisladamente la tarea educativa ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos, pues en el fondo la educación apunta a un *proyecto social*, una nueva articulación de la escuela y la sociedad como ámbito educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. Sin una articulación entre escuela y sociedad, aparte de que siempre será insuficiente la acción educativa formal, lo más grave es que pervivirá la contradicción entre educar en valores deseables y educar para los valores vigentes en la vida. Por ello es preciso reivindicar la dimensión comunitaria en este tipo de educación, dado que esta tarea no es exclusiva de la escuela y de sus profesores.

RECONSTRUIR LA COMUNIDAD, NUEVO LOCALISMO

Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continúa empeñada en que la palanca clave del cambio es el *curriculum*. Pero en el contexto actual no es sólo en el *curriculum* donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la *comunidad*, si queremos situar la enseñanza en la so-

ciedad de la información. Así, en una sociedad informacional que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en los contextos locales donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Se quiere buscar mejorar la educación desde una perspectiva territorial.

Reconstruir las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades en un contexto de mundialización ha de plantearse de nuevos modos. No se trata sólo, aunque sea un primer paso, de lograr mayores cotas de colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales con redes cívicas que puedan ser una alternativa a los procesos de globalización. Por decirlo de otro modo, se trata de hacer una globalización desde la base, solidaria o dialógica, constituida por redes estratégicas entre actores e instituciones en cada comunidad local. La acción local es una respuesta desde la base a la globalización. Por eso se ha empleado el constructo híbrido de "g-local", para indicar la necesidad de constituir comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo. En cierta medida, la antigua conciencia de clase, propia de la sociedad industrial, se reemplaza por la "conciencia del lugar", como el nuevo espacio público de construcción de la ciudadanía.

Un conjunto de movimientos plurales quieren partir de la realidad local, de sus necesidades y de sus recursos, para promover contextos sociales más educativos por medio del trabajo conjunto y coordinado de los actores que tienen incidencia en la comunidad. La ciudadanía, pues, ha de construirse, en primer lugar, localmente, construyendo espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente. A título de ejemplo, el urbanista Magnaghi (2003) ha expuesto lo que puede significar hoy un "proyecto local", que implica, entre otros, la participación activa de la ciudadanía en su construcción. Una perspectiva radical de la democracia, en el contexto actual, supone basarla en los contextos inmediatos, como son los municipios y los barrios de las grandes ciudades. De ahí el auge actual del movimiento de nuevo "localismo", como contexto para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los vínculos comunitarios. Como dice Marina:

> [...] los municipios, como grandes gestores del "capital social", pueden liderar la movilización educativa que me parece impres-

> cindible para reducir el fracaso escolar. Es el lugar donde la sociedad civil y la sociedad política se unen, y donde es posible activar más fácilmente todos los recursos económicos, culturales, administrativos y sociales necesarios para cumplir un objetivo educativo (Marina, 2010:99).

En los países anglosajones hay una larga tradición de municipalización, frente a otros contextos (por ejemplo, España) donde la tradición de territorialización de la educación es escasa, siendo el papel de los municipios algo residual y periférico. Pero también asistimos, dentro de una tendencia general a la descentralización, a la transferencia de competencias en el nivel local (Subirats, 2002). Al respecto, desde el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en 1990 en Barcelona y la Declaración de "Carta de Ciudades Educadoras", son cada vez más comunes las iniciativas de *ciudades educadoras* por parte de los municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos. Al mismo tiempo, se están estableciendo Proyectos Educativos de Ciudad como un plan de acción (objetivos y líneas prioritarias) de las políticas educativas en el ámbito de la ciudad en beneficio de la ciudadanía. Estos proyectos son un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, estableciendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. Dado que en el ámbito comunitario no sólo existen recursos formativos sino espacios y actores protagonistas de la educación, comenta Subirats:

> […] la escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones (Subirats, 2005:193-194).

Sin embargo, si bien es brillante la idea de "ciudad educadora", tras la evaluación del desarrollo de las experiencias los resultados no han sido evidentes y relevantes. Por eso, Marina (2010) habla de "ciudades educadoras de segunda generación" que, aprovechando la experiencia conseguida, elaboren una planificación eficiente fi-

jando metas claras que movilicen a la ciudadanía, planes estratégicos para conseguirlas, y criterios de evaluación de procesos y resultados. Los problemas educativos y, en sentido amplio, la educación de la ciudadanía, desbordan el ámbito escolar, y requiere establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro.

Trabajar en red puede suponer una alternativa de cooperación para promover una mejor educación. Se entiende por red social para el sistema relacional, formal o informal, que permite establecer formas de comunicación e interrelación entre las personas, posibilitando la implicación y participación de sus miembros en la gestión de los asuntos comunes (Longás, 2008). Aprovechando los recursos con que habitualmente se cuenta, se acude, por una parte, a los sujetos activos de cada comunidad vecinal (es decir, el poder de acción formal e informal ejercido desde el territorio), y por otra, al tipo de trabajo fuertemente interrelacionado y en red de todas las personas e instituciones cuyo cometido sea promover el desarrollo humano. Por eso, crear redes sociales no es sólo una estructura que crea soluciones sino también un mecanismo que posibilita la conexión y el establecimiento de vínculos humanitarios entre las personas del ámbito local. Por ejemplo, redes locales o municipales que integran a escuelas, servicios sociales, servicios de empleo, instituciones de formación no reglada y del tercer sector, etc., que buscan mejorar el éxito escolar y/o impulsar proyectos educativos de ciudad.

Se quiere una ciudad comprometida, de modo amplio y permanente con la educación como motor de corresponsabilidad, ciudadanía e inclusión. De hecho, establecida la red, los diferentes actores suelen tejer corresponsabilidades socioeducativas que sustentan un mayor desarrollo comunitario. Por lo demás, importa que la red o redes se centren en asuntos socioeducativos que, afectando de forma integral a la ciudadanía, sólo pueden abordarse desde los intereses comunes y mediante perspectivas profesionales distintas y complementarias. Además de optimizar los recursos, se requiere redistribuir las responsabilidades educativas entre los diferentes actores.

Incrementar el capital social al servicio de la educación

Establecer redes interescuelas con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social, fortalece el tejido social

y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y barrios de las grandes ciudades, así como las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Desde el marco teórico del *capital social,* si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas (Putnam, 2002). Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

Como sosteníamos en otro lugar (Bolívar, 2006), abordar esta problemática desde las teorías del "capital social" provee de un marco útil para renovar el tejido social de las escuelas, dentro de una movilización de la sociedad civil por una mejora de educación para todos. El capital social, según la definición inicial de Bourdieu, se entiende como

> […] el agregado de los recursos reales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo o en otras palabras, como miembro de un grupo que ofrece a cada uno de sus miembros el respaldo del capital de propiedad colectiva (Bourdieu, 1986:248-249, trad. propia).

Si los trabajos de Bourdieu acentuaban el carácter de recurso escaso —como si fuera "capital cultural"— que tiende a reproducir las diferencias entre las clases sociales que los poseen y el resto, otras perspectivas —como la de Coleman— lo entienden como un bien público que podría ser suministrado a través de las organizaciones de voluntariado o uniones sociales, haciendo referencia a todas las situaciones en que la gente coopera para lograr determinados objetivos (Tzanakis, 2013). Como señalan Hargreaves y Fullan (2014:119), el capital social se refiere a "cómo la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información". Por eso, un buen capital social incrementa el conocimiento, expande la red de influencias y oportunidades educativas. Además de la confianza, expresada en normas

de reciprocidad, las redes comunitarias de intercambio social son el origen y la expresión del desarrollo del capital social, al tiempo que un medio para el compromiso cívico, donde los ciudadanos aprenden a colaborar y a actuar democráticamente (Putnam, 2002).

Lin (2001) propone entender el capital social como "la inversión en las relaciones sociales por los individuos mediante las que obtienen acceso a los recursos implicados para incrementar la rentabilidad esperada de las acciones instrumentales o expresivas" (p. 29, trad. propia). La teoría del capital social postula que las relaciones sociales proveen de acceso a recursos que pueden ser intercambiados y movilizados para facilitar la consecución de los objetivos deseados. Por eso, el método más utilizado para medir el capital se concentra en la estructura de la red de relaciones sociales que se derivan de la integración de relaciones entre los miembros de la red existente. Los patrones de interacción social y profesional entre las personas en las organizaciones definen sus transacciones de capital social y la distribución de los recursos mediante la creación de distintas configuraciones de red que dependen de la fuerza y la densidad total de las relaciones existentes.

Si la colaboración entre los docentes, en sus diversas variantes, se ha convertido en los últimos años en el nuevo clima cultural (*zeitgeist*) de la mejora escolar, estudios últimos se han focalizado en las redes de colaboración como una lente para estudiar los esfuerzos de colaboración en las escuelas y de éstas con otros actores externos como las familias. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información son formas de incrementar el tejido social y la sociedad civil. El problema de partida es, en general, el escaso *stock* de capital social comunitario que, en general, suelen tener los centros escolares. Así, el aislamiento de los colegas, reticencias entre familias y el profesorado, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el desarrollo de una comunidad.

La acción educativa, sin embargo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de su zona, contribuyendo a incrementar el *stock* de capital social en sus respectivos contextos. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos, en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de incrementar el tejido social y

la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela. En este contexto, trabajar de modo conjunto, dentro de la escuela y con las familias y otros actores de la comunidad, facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que se promocione un reconocimiento mutuo entre familias y profesorado. El capital social se desarrolla a través de la confianza en la familia y en la educación, por medio de redes comunitarias que comparten y refuerzan valores comunes. Como señalan Hargreaves y Fullan:

> Un elevado capital social genera un incremento de capital humano. Los individuos ganan confianza, aprenden y consiguen retroalimentación por tener a su alrededor a la clase adecuada de personas y disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno. […] Pero, al igual que necesitamos mucho más capital social en nuestras escuelas —de colega a colega— es necesario entre ellas (Hargreaves y Fullan, 2014:24-25).

El *stock* de capital social viene dado por el sistema de redes, basadas en la confianza mutua, que facilitan la coordinación y cooperación para el beneficio mutuo. Las redes generan obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. Como afirmaba el propio Putnam "construir capital social no es fácil, pero es la llave para hacer funcionar la democracia".

Referencias

Bolívar, A. (2006), "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 119-146.

_____ (2007), *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona, Graó.

_____ (2010), *Competencias básicas y currículo*, Madrid, Síntesis.

Borgonovi, F. y G. Montt (2012), "Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies", en *OECD Education Working Papers*, núm. 73, OECD Publishing.

BOURDIEU, P. (1986), "The Forms of Capital", en J.G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, Nueva York, Greenwood Press, pp. 241-258.

COLLET, J. y A. TORT (2011), *Famílies, escola i éxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*, Barcelona, Fundación Jaume Bofill.

_____; X. BESALÚ, J. FEU y A. TORT (2014), "Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 7-33.

COMELLAS, M. (2009), *Familia y escuela: compartir la educación*, Barcelona, Graó.

_____ (coord.) (2013), *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*, Barcelona, Octaedro.

ELBOJ, C.; I. PUIGDELLÍVOL, M. SOLER y R. VALLS (2002), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graó.

FEITO, R. (2006), *Otra escuela es posible*, Madrid, Siglo XXI.

FLECHA, R. (1997), *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*, Barcelona, Paidós.

GORDON, M. y K. LOUIS (2009), "Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence", en *American Journal of Education*, vol. 116, núm. 1, pp. 1-32.

GUARRO, A. (2002), *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*, Barcelona, Octaedro.

HARGREAVES, A. (1999), "Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna", en Fundación Santillana, *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*, 13ª Semana Monográfica, Madrid, Santillana, pp. 181-188.

_____ y M. FULLAN (2014), *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*, Madrid, Morata.

LIN, N. (2001), *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*, Nueva York, Cambridge University Press.

LONGÁS, J. (2008), "Redes socioeducativas y desarrollo comunitario", en *Cultura y Educación*, vol. 20, núm. 3, pp. 263-265.

LUENGO, F. (2006), "El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio", en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 177-194.

MAGNAGHI, A. (2003), *Le projet local*, Lieja-Bruselas, Mardaga.

MARINA, J. (2010), "Desde los municipios: la ciudad, un eficaz agente educativo contra el fracaso escolar", en A. Canalda, J. Carbonell, M. Díaz-Aguado, M. Lejarza, F. López Rupérez, J. Luengo y J. Marina (eds.), *En busca del éxito educativo: realidades y soluciones*, San Sebastián de los Reyes, Madrid, Fundación Antena 3, pp. 99-109.

MINKE, K.; S. SHERIDAN, E. KIM, J. RYOO y N. KOZIOL (2014), "Congruence in Parent-Teacher Relationships. The Role of Shared Perceptions", en *Elementary School Journal*, vol. 114, núm. 4, pp. 527-546.

MOOLENAAR, N. y A. DALY (2012), "Social Networks in Education: Exploring the Social Side of the Reform Equation", en *American Journal of Education*, vol. 119, núm. 1, pp. 1-6.

NÓVOA, A. (2002), "O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas", en A. Prost, A. Antunes y A. Nóvoa *et al.*, *Espaços de educação, tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.

_____ (2003), "Cúmplices ou reféns?", en *Revista Nova Escola*, núm. 162, p. 14.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI) (2010), *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI.

PUIGVERT, L. e I. SANTACRUZ (2006), "La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos", en *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 169-176.

PUTNAM, R. (2002), *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.

SÁNCHEZ, M. (1999), "La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream", en *Harvard Educational Review*, vol. 69, núm. 3, pp. 320-335.

SCHLEICHER, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, París, OECD Publishing.

SUBIRATS, J. (coord.) (2002), *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*, Barcelona, Ariel.

_____ (2005), "Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales?", en J. Gairín (coord.), *La descentralización educativa*, Barcelona, Praxis, pp. 177-207.

TZANAKIS, M. (2013), "Social Capital in Bourdieu's, Coleman's, and Putnam's Theory: Empirical Evidence and Emergent Measurement Issues", en *Educate*, vol. 13, núm. 2, pp. 2-23.

2. La alfabetización inicial en el hogar. Importancia para la educación y hallazgos de investigación

Yolanda Guevara Benítez
Juan Pablo Rugerio Tapia

La educación tiene como principal función lograr el aprendizaje, por parte de los aprendices, de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes cuyo fin último es desarrollar aptitudes para la vida. La educación puede ser informal o formal, y abarcar varios años de la vida. La educación informal se ubica en diferentes escenarios o contextos de la vida cotidiana de un individuo (hogar, comunidad, iglesia, entre otros), mientras que la educación formal se desarrolla en la escuela por medio de actividades y planes curriculares.

Uno de los objetivos primarios de la educación es el desarrollo de la alfabetización y, para lograrlo, los niños necesitan dominar diferentes habilidades, entre las que se incluyen hablar, escuchar, leer y escribir. Por ello, y dado que el lenguaje (oral y escrito) es el vehículo de interacción humana por excelencia, diversos estudios en el campo de la psicología educativa se han encaminado a investigar sobre el desarrollo de la alfabetización. La alfabetización formal ha sido definida como el uso funcional, social y cognitivo de la lengua escrita, y los psicólogos del desarrollo (Justice y Kadaraveck, 2002; Saint-Laurent, Giasson, Trépanier y Couture, 1996) coinciden en que el proceso que la hace posible inicia desde edades muy tempranas de la vida. Los niños desarrollan una serie de conocimientos que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de su interacción con una comunidad lingüística que los introduce primero al uso convencional del lenguaje oral, y poco a poco al uso de la lengua escrita, a través de actividades y prácticas de educación informal (Guevara *et al.*, 2008b; Seda, 2003).

Un aspecto que ha creado gran interés en las últimas dos décadas ha sido el concepto de la "alfabetización inicial", que también puede llamarse alfabetización informal, emergente o temprana. Justice y

Kadaraveck (2002) la definen como aquellos conocimientos, conductas y habilidades que los niños desarrollan durante los años preescolares —entre ellos, la formación de conceptos, conductas preacadémicas y habilidades lingüísticas—, cuya adquisición les permite desarrollar exitosamente habilidades de lectoescritura o alfabetización convencional, cuando inicien su educación formal dentro de una institución educativa.

Debido a que tales habilidades de pensamiento, preacadémicas y lingüísticas son desarrolladas por los niños desde edades muy tempranas a través de prácticas educativas informales, es importante conocer cuáles son los eventos que intervienen en su adquisición, porque forman parte fundamental del desarrollo psicológico infantil. El presente trabajo se centra en la adquisición de tales habilidades —denominadas de alfabetización inicial— dentro del ambiente familiar, así como de su influencia para el aprendizaje en el contexto preescolar y escolar.

Al considerar a la alfabetización como el dominio de diferentes habilidades, incluyendo hablar, escuchar, leer y escribir, es necesario enfatizar que la alfabetización inicial o emergente incluye, por tanto, diversas habilidades lingüísticas preacadémicas y motivacionales. A continuación se exponen algunas de las más importantes.

Habilidades relacionadas con la alfabetización inicial

Habilidades lingüísticas

Las interacciones infantiles con la palabra impresa, así como las habilidades lingüísticas y preacadémicas, constituyen las bases del desarrollo de la lectura. Garton y Pratt (1991) señalan que el lenguaje escrito se aprende como un sistema de representación de segundo orden, donde las palabras en el papel corresponden a las palabras habladas, que a su vez conllevan un significado. Por lo tanto, al aprender a leer el niño debe establecer las correspondencias entre palabras escritas y palabras habladas, así como determinar el significado que se transmite. Para lograr dicho aprendizaje, los niños cuentan con una serie de concepciones y habilidades que aportan a la tarea de lectura. Dentro de la progresión general que tiene lugar desde el desarrollo de algún conocimiento inicial acerca de qué es la

lectura hasta el dominio adecuado del proceso, existe una compleja red de habilidades que los niños pueden desarrollar de formas distintas, dependiendo de sus niveles de dominio de otras habilidades.

Entre las habilidades lingüísticas preacadémicas más importantes están el uso de un vocabulario amplio, descripción de objetos, personas, lugares y eventos, narración de eventos a partir de imágenes, identificación de aspectos convencionales de la lectoescritura, así como ubicar relaciones entre lenguaje oral y escrito (DeBaryshe, Binder y Buell, 2000; Weigel, Martin y Bennett, 2006). Guevara *et al.* (2008a) enfatizan que el nivel de eficiencia en las habilidades de lectura y escritura se verá influido por aspectos como el nivel de desarrollo del vocabulario, tanto en contenido como en cantidad, la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales, las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza; aunque no debe olvidarse que el aprendizaje de la lectoescritura no se da aislado de otros desarrollos, y que al mismo tiempo que los niños avanzan en su dominio de habilidades de lenguaje escrito, sus habilidades de lenguaje hablado continúan desarrollándose.

También son importantes los conocimientos iniciales que los niños tienen acerca de la lengua escrita, por ejemplo, qué entienden ellos por leer y por escribir, para qué sirven, si saben que sus padres y personas cercanas dominan la lectoescritura y en qué utilizan dichas habilidades, qué tantas interacciones tienen con lo impreso en el entorno, qué tanto interés tienen en aprender a leer y escribir, qué saben acerca de los libros y otros materiales impresos. También debe considerarse qué grado de conocimientos tienen los niños acerca de las convenciones que existen en nuestro lenguaje escrito, por ejemplo, que se lee de izquierda a derecha, que se escriben letras que forman palabras y que éstas a su vez conforman frases y oraciones, a todo lo cual debe asignársele un significado (Garton y Pratt, 1991; Guevara *et al.*, 2008a; Stahl y Yaden, 2004).

Whitehurst y Lonigan (1998) plantean que el desarrollo del lenguaje oral incluye el desarrollo de una sensibilidad fonológica. Ésta se define como la capacidad de incrementar el vocabulario a partir de palabras sencillas que pueden segmentarse y combinarse para formar palabras más complejas. Entonces, aquellos niños que poseen un vocabulario escaso pueden tener limitaciones en su sensibilidad fonológica debido a que la memorización de las palabras no ha pasado de una forma global a una forma segmentada. Estos

descubrimientos sugieren que el desarrollo del vocabulario debe establecerse desde una fase de sensibilidad fonológica emergente.

Habilidades de procesamiento fonológico (o conciencia fonológica)

Diversas investigaciones (Cassady y Smith, 2003; DeBaryshe *et al.*, 2000; Kim, 2009) han reportado que las habilidades de procesamiento fonológico juegan un papel importante en la adquisición de la lectura. Este procesamiento, también denominado "conciencia fonológica", se refiere a la capacidad del niño para reconocer y manejar los sonidos en las palabras; pueden identificarse tres tipos de habilidades relacionadas con el procesamiento fonológico: sensibilidad fonológica, memoria fonológica y recuperación del léxico fonológico almacenado.

1) La sensibilidad fonológica alude a la capacidad de reconocer y manejar los sonidos del lenguaje oral, como la capacidad de un niño para identificar palabras en rima, combinar sílabas o fonemas para formar palabras, así como eliminar sílabas o fonemas para formar nuevas palabras. Esta habilidad puede dividirse en dos tipos de capacidades: análisis y síntesis. El análisis refleja si el niño es capaz de dividir palabras o sílabas en fragmentos más pequeños, mientras que la síntesis refleja la capacidad de combinar pequeños segmentos para formar sílabas o palabras.
2) La memoria fonológica se refiere a la capacidad del niño para repetir material que se le haya presentado recientemente de manera verbal. Su desarrollo implica la capacidad del niño para recordar emisiones verbales cada vez mayores: primero palabras y después frases cada vez más largas; por ejemplo: "el gato", "el gato sobre el balcón", "el gato blanco sobre el balcón". La eficiencia de la memoria fonológica permite al niño mantener y acumular representaciones de los fonemas asociados a las palabras.
3) El acceso al léxico fonológico almacenado se refiere a la eficiencia de recobrar información fonológica de la memoria. La eficiencia en este aspecto influye sobre la facilidad con la que el niño puede recobrar información fonológica asociada a letras, segmentos de palabras y palabras completas, aumentando

la probabilidad de que pueda usar esta información en el proceso de decodificación durante la lectura.

En suma, el procesamiento fonológico, o conciencia fonológica, está fuertemente relacionado con las subsecuentes habilidades de decodificación, y su ausencia puede retrasar el desarrollo de otras habilidades relacionadas con la lectura dentro del periodo preescolar, dando lugar a lectores pobres que no alcanzan los niveles académicos y cognitivos que deberían (Burgess y Lonigan, 1998; Whitehurst y Lonigan, 1998).

Conocimiento de las letras del alfabeto y la motivación hacia la lectura

El conocimiento del alfabeto al inicio de la educación formal es uno de los mejores predictores de éxito en la lectura (Lesiak, 1997). En los sistemas de escritura alfabética, decodificar textos conlleva la traducción de unidades impresas (grafemas) a unidades de sonido (fonemas), así como la escritura implica traducir unidades de sonido a unidades impresas. En el nivel más básico estas tareas requieren la habilidad de distinguir letras. Un lector principiante que no puede reconocer y distinguir las letras individuales del alfabeto tendrá dificultades para aprender los sonidos que representan estas letras. Existe una relación muy estrecha entre la sensibilidad fonológica, el conocimiento de las letras y la decodificación de palabras y textos, y agregan que dicha relación se presenta a lo largo de todo el desarrollo de la lectoescritura formal.

Ya que la lectura es una habilidad que se mejora con la práctica, y debido a que la mayoría de las oportunidades para practicarla viene en forma de lectura placentera, la motivación de los niños para interactuar con materiales impresos es un factor de influencia para el desarrollo alfabetizador. Los hallazgos de la investigación aportan evidencias de que, si los niños tienen una motivación alta hacia el material impreso, mostrarán altos niveles de habilidades de alfabetización inicial, dando lugar al logro de la lectura (Lesiak, 1997).

Entre las actividades de alfabetización inicial que propician mayor motivación en los niños preescolares están: lectura compartida (también llamada lectura conjunta) padre-hijo o madre-hijo de cuentos infantiles ilustrados u otros materiales escritos, recibir infor-

mación sobre el significado de algún material impreso o dibujado, dedicar tiempo a la conversación y los juegos verbales. Durante la etapa escolar, los altos niveles de motivación e interés hacia la información escrita propician que los niños aumenten su nivel de lectura conjunta y que lean más por sí mismos (Whitehurst y Lonigan, 1998).

El contexto familiar y su relación con el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial

Una buena parte del aprendizaje que los niños adquieren se da a través de la observación de la conducta de los adultos, así como de la participación que muestran en actividades cotidianas. A través de dicha observación, el niño puede adquirir conocimientos acerca del lenguaje escrito, sobre todo cuando existe una persona más experimentada, como pudiera ser un adulto, quien funge como guía y dosificador del conocimiento. Cuando un adulto le brinda al niño conocimientos que van de simples a complejos, permite que sea el infante quien controle su propio aprendizaje de manera gradual. El papel que juegan los adultos en el desarrollo de la alfabetización inicial infantil es muy importante, ya que son ellos quienes llevan a cabo procesos básicos como el modelamiento de la estructura lingüística y la utilización del lenguaje para una gran variedad de propósitos, además de proporcionar confianza a los niños para que aprendan a hablar, leer y escribir, y constantes respuestas a sus intentos para dominar el lenguaje oral y escrito. Las personas que suelen cumplir estas funciones son quienes fungen como tutores, es decir, los familiares más cercanos (Vega y Macotela, 2007).

Por otra parte, Whitehurst y Lonigan (1998) señalan que en las familias de nivel sociocultural bajo suelen darse pocas oportunidades ambientales para el desarrollo de la alfabetización temprana, y ello suele asociarse a dificultades para desarrollar la lectura y la escritura por parte de los niños criados en esos ambientes. Reportan que, en Estados Unidos, 35% de los niños que ingresan a la escuela primaria pública muestra bajos niveles de habilidades relacionadas con la alfabetización inicial, así como poca motivación para el aprendizaje escolar. Ese bajo nivel de preparación para la escuela implica un desajuste entre lo que los niños han desarrollado y lo que las escuelas esperan de su desempeño, colocando a estos alumnos en una situación de alto riesgo de mostrar dificultades académicas.

Existen numerosos trabajos (Cardozo y Chicue, 2011; Guevara *et al*., 2008a, b); Naudé, Pretorius y Viljoen, 2003; Vance, Smith y Murillo, 2007; Whitehurst y Lonigan, 1998), cuyos resultados demuestran que muchos niños de bajo rendimiento académico provienen de una clase sociocultural baja, y han vivido en un contexto donde sus padres les proporcionan pocas y pobres experiencias alfabetizadoras en el hogar, lo cual los hace más propensos a mostrar lentitud en el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral, el conocimiento de las letras y el procesamiento fonológico. Dada esa estrecha relación entre el nivel sociocultural bajo y el nivel de aprestamiento deficiente, se puede decir que estos niños están en riesgo de mostrar dificultades en el desarrollo posterior de la lectura y la escritura.

Rivalland (2000) menciona algunas de las actividades que pueden realizarse en casa, con el fin de promover un mejor desarrollo de la alfabetización inicial en los niños: *1*) detectar lo que los niños saben y lo que aprenden; *2*) establecer rutinas de lenguaje oral; *3*) ofrecer la oportunidad de que los niños participen de forma espontánea al compartir experiencias personales; *4*) relacionar juegos y actividades con el lenguaje escrito; *5*) aprovechar los intereses de los niños para enseñarles de manera informal diferentes aspectos de la lectura y la escritura, y *6*) involucrar a los niños en el aprendizaje del lenguaje en general, haciendo énfasis en el texto impreso, sus funciones y lo placenteras que pueden llegar a ser las actividades alfabetizadoras.

La influencia del contexto interactivo

Dentro de un contexto social general —como puede ser el familiar— hay situaciones particulares o contextos específicos a los cuales se les denomina "contextos interactivos". Un contexto interactivo está compuesto por: *1*) un ambiente físico específico, como la sala de una casa, un salón de juegos, un patio o el comedor; *2*) una actividad particular en la que se involucran dos o más personas, por ejemplo, juegos verbales o temáticos, rondas infantiles, juegos físicos, dibujar o leer un libro, y *3*) materiales específicos para llevar a cabo la actividad, como pelotas, cuadernos o libros de cuentos. Cada uno de los elementos que constituyen un contexto específico influye en el tipo de interacciones que se establecen en él, algunos contextos interactivos propician más que otros el uso de ciertas prácticas

educativas informales por parte de los adultos, así como la aparición de ciertas conductas por parte de los niños (Guevara, Ortega y Plancarte, 2005; Pineda, 1986).

Entre los contextos interactivos que se han asociado al uso de prácticas alfabetizadoras están los relacionados con involucrarse en actividades como juegos con títeres, lectura conjunta de cuentos infantiles, y otras menos estructuradas como la exploración, manipulación, descripción y uso de materiales impresos como fotografías, anuncios, carteles, revistas, periódicos, recetas y libros. Según algunos estudios en el campo (Cardozo y Chicue, 2011; Guevara *et al*., 2005; Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007), tales contextos específicos son adecuados porque, a través de actividades lúdicas, las interacciones madre-hijo pueden favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas y preacadémicas en los niños.

La lectura conjunta (o compartida) de cuentos ha sido definida como la interacción participativa entre un lector adulto y un niño durante la lectura de un cuento infantil, centrando la atención en las palabras, las imágenes, la comprensión de la historia y los convencionalismos del lenguaje escrito (Ezell y Justice, 2005). La finalidad de este contexto interactivo no debe centrarse sólo en la lectura del cuento por parte del adulto, es importante involucrar a los participantes en un diálogo relacionado con la historia narrada, con el fin de que los aprendices desarrollen mejores habilidades lingüísticas y conceptuales.

La lectura conjunta implica que el adulto desarrolle determinadas estrategias o habilidades de interacción, para que logre aprovechar todas las oportunidades de comunicación que ofrece la narración de un cuento infantil. Para ello, el adulto puede cuestionar, platicar, aclarar y resolver dudas de los niños relacionadas con la historia, como señalan Rocha y Vega (2011). Objetivos similares se persiguen con actividades de juego, entre las que destaca el juego con títeres (Cardozo y Chicue, 2011; Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores, 2012).

Hasta aquí se han enumerado diversos elementos que conforman y posibilitan el desarrollo de la alfabetización inicial, dentro de un contexto familiar. En el apartado siguiente se describirán algunas de las investigaciones que se han dirigido a clarificar cómo operan tales relaciones, así como al desarrollo y aplicación de estrategias de intervención para favorecer el proceso de alfabetización inicial.

ESTUDIOS SOBRE ALFABETIZACIÓN INICIAL DESDE EL CONTEXTO FAMILIAR

DeBaryshe *et al*. (2000) destacan la importancia del ambiente dentro del hogar como generador de conocimientos útiles para el desarrollo de la alfabetización infantil; ponen especial énfasis en las interacciones entre los miembros de la familia que se consideran como prácticas alfabetizadoras. Los hallazgos de estas autoras prueban que existen variaciones de dichas prácticas que se asocian con las diferencias que los niños presentan en cuanto a su lectura y escritura. Además señalan que las ideas de los padres acerca del desarrollo y de los objetivos de la alfabetización influyen en sus prácticas alfabetizadoras, y éstas a su vez afectan el desarrollo tanto cognoscitivo como emocional de los niños. Los padres que no consideran importante la alfabetización temprana no realizan actividades que apoyen este proceso, o bien las realizan sin entender de forma clara sus principales objetivos, ni su relación con la lectoescritura o con la forma en que pueden favorecer estas habilidades. El caso contrario se presenta cuando los padres tienen ideas claras sobre la alfabetización inicial y el importante papel que juegan para promover el desarrollo psicológico de sus hijos. Si los padres comprenden qué actividades promueven el desarrollo, existe la posibilidad de que ellos realicen tales actividades y por consiguiente contribuyan al óptimo desarrollo de sus hijos.

Haney y Hill (2004) señalan que existen dos tipos de prácticas alfabetizadoras paternas, las directas y las indirectas; dentro del primer tipo de prácticas se promueve la adquisición y el desarrollo, en forma aislada, de habilidades como la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la correspondencia letra-sonido, mientras que en las prácticas indirectas los padres realizan actividades cotidianas como la lectura compartida, la exploración del ambiente impreso y el desarrollo de actividades de escritura o preescritura. En el estudio realizado por estas autoras, con padres estadounidenses de clase sociocultural media y alta, encontraron que la mayoría de los padres que se involucran en la enseñanza de habilidades alfabetizadoras con sus hijos preescolares lo hacen utilizando enseñanza directa, incluyendo el nombre de las letras y sus sonidos, así como la escritura de letras y palabras, mientras que un bajo porcentaje de padres practica con sus hijos la lectura de palabras e historias (prácticas indirectas). Esto limita las oportunidades de desarrollo de los

niños. Lo ideal, señalan, es que los padres combinen ambos tipos de instrucción.

Con una población de niños preescolares pertenecientes a una comunidad desfavorecida en Sudáfrica, Naudé *et al*. (2003) llevaron a cabo una investigación para conocer el nivel de desarrollo del lenguaje y la disposición hacia el aprendizaje. Sus resultados indicaron que la mayoría de los niños mostró porcentajes por debajo de lo normal en cuanto a su desarrollo lingüístico, e incluso presentaban un retraso de hasta 16 meses en su desarrollo. Las funciones lingüísticas más afectadas fueron: recordar y reconocer vocabulario, asociación de palabras, y capacidad para guardar información y posteriormente reproducirla con orden y significado. El cuestionario aplicado a sus padres indicó que éstos no contaban con una cultura o conocimiento de lo que implica el aprendizaje, así como las habilidades requeridas para su mejor desarrollo, por lo que no tomaron ninguna medida para asegurar que sus hijos estuvieran preparados para entrar a la escuela formal. El cuestionario a padres arrojó que sólo 7% de la muestra realizaba una comunicación a manera de discusión en actividades diarias como la hora de la comida, caminatas o excursiones familiares y actividades recreativas; incluso se hizo notorio que 86% de los padres no explicaba a sus hijos acerca de las funciones realizadas dentro de establecimientos públicos como tiendas, autobuses o bancos, con el fin de desarrollar episodios de interacción alfabetizadora, ni lo interrogaba sobre sus propias actividades. En general, los resultados arrojados por el estudio dieron cuenta de que en la mayoría de los casos los padres no aprovechaban las oportunidades que tenían para desarrollar habilidades alfabetizadoras en sus hijos. Con base en estos datos, puede decirse que el hecho de que los niños no fueran expuestos a un ambiente lingüístico adecuado es una de las razones por las que muestran un desarrollo lingüístico pobre.

Naudé *et al*. (2003) concluyen que el bajo desempeño de los niños puede entorpecer el aprendizaje de nuevos conocimientos en diversas áreas, incluso dificultar el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo y otros aspectos relacionados con las operaciones concretas. Para evitar tales dificultades, proponen cambiar los planes de estudio en las escuelas preescolares, con el fin de potenciar aspectos como el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, la elaboración de competencias lingüísticas en un plano horizontal y vertical, es decir, la adquisición de nuevas competencias y el perfec-

cionamiento de las ya adquiridas, así como el empleo de estrategias que no se basen en recursos impresos para facilitar la participación de los padres.

Los resultados descritos sugieren la necesidad no sólo de impulsar el desarrollo del lenguaje infantil, sino también de que los padres reciban apoyo para mejorar sus habilidades lingüísticas e interactivas con sus hijos, ya que son ellos los principales promotores de este tipo de habilidades en los niños. Por lo tanto es importante considerar la necesidad de diseñar estrategias de intervención donde, además de la participación de los niños, se impulse la participación de sus padres. Sería importante que dichas intervenciones consideraran que el tipo de material y las actividades sean acordes a las habilidades y conocimientos de los participantes.

Por su parte, Weigel, Martin y Bennett (2006) señalan que el hogar es el lugar donde los niños viven sus primeras aproximaciones, tanto con el lenguaje oral como con el escrito. Dentro de este contacto los infantes tienen la oportunidad de familiarizarse con materiales escritos, observar las actividades relacionadas con la alfabetización que realizan los otros miembros de la familia, explorar materiales y realizar actividades alfabetizadoras, involucrarse con actividades de lectura y escritura en conjunto con otras personas, así como beneficiarse de las técnicas de enseñanza que utilizan los miembros de la familia al realizar tareas relacionadas con la alfabetización. Considerando esto, la investigación de Weigel *et al.* (2006) tuvo como propósito examinar las asociaciones que guardan varios componentes del ambiente alfabetizador en el hogar, con el desarrollo del lenguaje y la alfabetización de niños de preescolar.

En los padres del estudio se examinaron los siguientes aspectos: *a*) hábitos alfabetizadores, *b*) datos demográficos, *c*) creencias respecto a la lectura y *d*) actividades alfabetizadoras realizadas en conjunto con sus hijos. Las habilidades evaluadas en los niños fueron: *a*) conocimientos acerca de la escritura, *b*) escritura emergente, *c*) interés en la lectura, y *d*) lenguaje expresivo y receptivo. Los resultados mostraron que al correlacionar los componentes del ambiente alfabetizador en casa con las habilidades de los niños existieron niveles significativos en varios aspectos, en primer lugar, el conocimiento de la escritura y el interés de los niños por la lectura se relacionaba con los hábitos alfabetizadores y las creencias paternas sobre la lectura, así como con las actividades realizadas entre padres e hijos. También se encontró que el lenguaje receptivo y

expresivo de los niños se relacionaba con las características demográficas como el nivel de estudios de los padres, sus hábitos alfabetizadores y sus creencias sobre la lectura. Realizaron ecuaciones estructurales para relacionar cada habilidad de lenguaje de los niños con cada componente del ambiente alfabetizador, en forma separada, y encuentran que en la mayoría de los casos se relacionaban positivamente los elementos del hogar, como el tipo de actividades que realizaban los padres, con las habilidades de los niños.

Un aspecto interesante del trabajo de Weigel *et al*. (2006) es que un año después realizaron una segunda evaluación y observaron que los cuatro componentes del ambiente alfabetizador en casa continuaron asociados positivamente con los puntajes de las habilidades alfabéticas y lingüísticas obtenidos por los niños. El nuevo análisis estructural mostró que las correlaciones positivas entre variables aumentaron en la magnitud. Los autores señalan que no debe perderse de vista que son varios los aspectos del ambiente en el hogar que se correlacionan con el desarrollo de la alfabetización. Mencionan en particular la relación entre las actividades de lectura conjunta de padres e hijos y el interés de los niños por la lectura. Esto es importante porque sustenta la idea de que una alternativa efectiva para impulsar el desarrollo de la alfabetización en los niños debe centrarse en la modificación de la frecuencia y los tipos de actividades que padres e hijos realizan en torno a la alfabetización inicial.

Kim (2009) enfatiza la importancia de la lectura de libros de cuentos de los padres a los hijos y de otras actividades interactivas para promover que los niños desarrollen su lenguaje. En su estudio longitudinal de tres años con una amplia población de niños coreanos, reporta la relación entre actividades alfabetizadoras en casa y trayectorias de desarrollo, tanto del lenguaje como de las habilidades de alfabetización inicial y formal en los niños. Las actividades de lectura se correlacionaron de forma clara y positiva con las habilidades infantiles, indicando que los niños involucrados con más frecuencia en actividades de lectura en casa obtuvieron puntajes altos en habilidades como conciencia fonológica, conocimiento de letras y vocabulario. Kim señala que algunas de las relaciones encontradas concuerdan con los datos reportados en estudios previos, realizados en otros países.

Romero, Arias y Chavarría (2007) diseñaron una investigación que tuvo como objetivo aportar datos acerca de la cultura familiar en

cuanto a las prácticas relacionadas con la lengua oral y la lengua escrita, con la participación de 200 familias costarricenses de escasos recursos cuyos hijos asistían a jardines de niños de la zona metropolitana. Para recopilar los datos se utilizó la Encuesta sobre Ambiente Familiar (EFM) que se aplicó a madres y padres de familia, para evaluar las prácticas lingüísticas y de lectura en el hogar, sus actitudes hacia el lenguaje oral y escrito, así como sus características socioculturales. Además de la EFM se llevaron a cabo observaciones directas en el hogar de 20 familias encuestadas, donde se les pedía a los padres que interactuaran con sus hijos realizando actividades con materiales de lectura, escritura y juego proporcionado por las investigadoras. La información obtenida por medio de la encuesta y las observaciones se comparó con las capacidades de comunicación y lenguaje de los alumnos participantes, éstas fueron: conciencia fonológica (sonido inicial y segmentación de sílabas), escritura de palabras, vocabulario, identificación de letras, decodificación, y conocimiento sobre los textos

El nivel socioeconómico se comparó con los niveles de las habilidades evaluadas en los niños, y hubo correlaciones positivas en cinco de ellas: conciencia fonológica (sonido inicial), escritura de palabras, vocabulario, decodificación e identificación de letras. Esto indicó que los niños provenientes de un contexto sociocultural bajo obtuvieron los puntajes más bajos, mientras que los niños con nivel socioeconómico alto lograron un mejor desarrollo en las habilidades evaluadas. Respecto a las prácticas de lenguaje y lectura dentro del hogar, se encontró que la mayoría de los padres de familia se involucraban en actividades que promueven hábitos escolares, tales como la realización de los trabajos escolares en casa; también se observó que casi la mitad de los padres apoyaban el desarrollo del lenguaje en sus hijos por medio de la conversación o el juego, pero sólo dos de cada diez familias leían cuentos y realizaban actividades de expresión gráfica como dibujar o garabatear. Al indagar sobre el número de libros que las familias poseían dentro de sus hogares se hizo notorio que alrededor de 70% cuenta en promedio con menos de 25 libros de todo tipo y 90% cuenta con menos de 25 libros infantiles; estas limitaciones culturales se acentuaron en las familias con nivel socioeconómico bajo.

También se analizó la calidad de la lectura de cuentos en una submuestra de 20 familias; se encontró que la lectura de cuentos se hacía en poco tiempo, dejando de leer algunos párrafos, haciendo

pocos comentarios al respecto y presentando poca generalización de los contenidos de la lectura hacia conocimientos previos o experiencias personales. También se observó que no se utilizó el texto para familiarizar al menor con las características y la función de los libros y la escritura.

Por último, al cuestionar a los padres de familia sobre sus expectativas acerca del desarrollo educativo de sus hijos, la mayoría de ellos deseaba que estudiaran hasta los niveles medio superior y superior, que desarrollaran el hábito de la lectura y que aprendieran a escribir cuentos, pero tales expectativas no concordaban con el apoyo que ellos les brindaban a sus hijos. Al respecto, las autoras del estudio plantean que tal discordancia refleja un distanciamiento entre los contextos familiar y escolar en lo que refiere a las metas y expectativas que tienen cada uno de ellos. Algunas de las posibles causas de estas diferencias son: el bajo nivel escolar de los padres, experiencias paternas limitadas o poco satisfactorias con actividades de lectoescritura, el desconocimiento sobre el potencial del hogar para promover el desarrollo infantil, así como de las estrategias para explorarlo.

Romero *et al.* (2007) concluyen su estudio afirmando que los niños ingresan a la escuela con muy diversos niveles de habilidades cognoscitivas y que muchos padres suelen tener expectativas sobre el desarrollo escolar de sus hijos incongruentes con el apoyo que ellos les ofrecen. Consideran que se deberían establecer mecanismos bidireccionales de comunicación entre las familias y las escuelas para que en ambos contextos se conozcan las expectativas y necesidades, así como el uso compartido de estrategias a fin de conseguir resultados positivos y duraderos.

Los datos expuestos coinciden con los reportados por Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo (2007) después de realizar un estudio con niños mexicanos de estrato sociocultural bajo. El objetivo de este estudio fue recabar datos respecto al nivel de competencias lingüísticas con las que contaban los alumnos al ingresar al primer curso de educación formal. La investigación fue de corte transversal, en ella se llevaron a cabo evaluaciones objetivas del nivel lingüístico de los niños durante el primer mes de clases del ciclo escolar 2004-2005. Los participantes fueron 262 alumnos de reciente ingreso al primer grado de primaria, 129 niñas y 133 niños con una edad media de 5.7 años, inscritos en cuatro escuelas públicas del Estado de México, en ocho grupos escolares distintos.

Se utilizó el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura (Eple) (Vega, 1998), que consta de diez subpruebas para evaluar habilidades lingüísticas y conceptuales. Los resultados indicaron bajos niveles generales de habilidades en los niños. Al considerar el porcentaje específico de cada subprueba, sólo tres de ellas alcanzaron el nivel de adecuado o satisfactorio obteniendo un porcentaje igual o mayor a 80%; éstas fueron: seguimiento de instrucciones, diferenciación entre figuras y textos, y pronunciación de sonidos del habla, mientras que las que alcanzaron un nivel medio, entre 60 y 80%, fueron: discriminación de sonidos, análisis y síntesis auditivas, y recuperación de nombres ante la presentación de láminas. Las habilidades con puntajes menores fueron: significado de palabras, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, repetición de un cuento captando ideas principales, y la expresión espontánea, todas ellas con porcentajes menores a 40%, lo que significa que los niños ingresaron al primer grado con un desarrollo lingüístico deficiente. Estos resultados corroboran que los niños de estrato sociocultural bajo pueden estar en situación de riesgo de fracaso escolar.

También la investigación de Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y López (2010) se llevó a cabo para evaluar el grado de desarrollo logrado por niños de preescolar en habilidades preacadémicas y lingüísticas relacionadas con la alfabetización emergente, pero en este caso se ubicaron también las características del ambiente de alfabetización en los hogares de los niños que mostraron menores desempeños. Participaron 65 niños mexicanos inscritos en el tercer grado de educación preescolar, de comunidades de nivel sociocultural bajo, durante el ciclo escolar 2009-2010. Los alumnos fueron evaluados con dos instrumentos administrados individualmente: *1*) la Batería de Aptitudes para el Aprendizaje Escolar (De la Cruz, 1998), que incluye pruebas de comprensión verbal, relaciones espaciales, aptitud perceptiva de forma y orientación espacial, y *2*) la Eple (Vega, 1998). Los resultados indicaron que los niños contaban con niveles bajos en habilidades preacadémicas y lingüísticas, lo que puede predecir un desempeño escolar deficiente.

También se aplicó un cuestionario a las madres de los 30 niños con desempeño más bajo en los instrumentos aplicados; ellas contestaron un cuestionario para obtener datos acerca de sus prácticas alfabetizadoras y sus concepciones acerca del desarrollo de la lectura y la escritura. Pocas de ellas reportaron como prácticas la lec-

tura de cuentos a los niños o la escritura conjunta, sus creencias y prácticas sobre la enseñanza de lectoescritura se relacionaron con la identificación de letras o sílabas, aunque también pudieron ubicarse muchas respuestas ambiguas respecto a este punto, lo cual puede indicar que las madres no tienen claro su papel como agentes educativos para lograr la alfabetización inicial en sus hijos. Ninguna madre mencionó que el desarrollo de la lectoescritura pudiera propiciarse a través de actividades madre-hijo encaminadas al desarrollo del lenguaje oral en los hijos, lo cual puede concordar con una concepción tradicional respecto a que el lenguaje oral y el escrito son dos aspectos desvinculados, y que la enseñanza de la lengua escrita es una función exclusiva de la escuela primaria.

Guevara *et al.* (2010) analizan los datos encontrados en su estudio, considerando las tres formas en que el contexto familiar propicia el desarrollo de la alfabetización inicial (Vega y Macotela, 2007), tratando de ubicar cuáles aspectos parecen estar presentes y cuáles no. La primera forma se relaciona con las interacciones en el hogar, que deben consistir en experiencias compartidas por un niño con sus padres, hermanos y otras personas del entorno familiar para facilitar el aprendizaje temprano del lenguaje, la lectura y la escritura; a la luz de los datos obtenidos, este aspecto no parece ser el adecuado en los hogares de los niños participantes. La segunda forma es mediante el ambiente físico, que incluye los materiales de lectura y escritura disponibles en el hogar, aspecto que si bien parece cubrirse en los hogares encuestados, no puede surtir efecto sin las interacciones madre-hijo que propicien el uso de tales materiales por parte de los niños. La tercera forma propiciatoria de la alfabetización en casa se relaciona con el clima emocional y motivacional, especialmente en lo referente a las actitudes, creencias y prácticas de los padres para el desarrollo de la alfabetización en los niños, aspecto que se puede ver restringido dado que las madres participantes no parecen tener claras las formas específicas en que pueden propiciar la motivación y el aprendizaje de sus hijos.

Todo lo expuesto hasta ahora implica que deben hacerse esfuerzos educativos para dar apoyo a padres y madres de niños que viven en condiciones socioculturales limitadas, a fin de lograr un mayor desarrollo de las habilidades de alfabetización inicial, lo cual puede considerarse como una estrategia preventiva que puede resultar más económica y eficiente que las remediales. Es importante poner atención en el planteamiento de autores como Slavin (2003) en

el sentido de que es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido, y que los servicios de educación deben considerar la importancia de prevenir e intervenir tempranamente, en lugar de continuar con una política puramente correctiva o remedial.

Programas de intervención para desarrollar prácticas alfabetizadoras en el hogar

Aram y Besser (2009) realizaron un estudio que tuvo como objetivo identificar diversos componentes a ser incluidos en las intervenciones para promover alfabetización inicial en niños preescolares de nivel sociocultural bajo. Aplicaron dos programas, uno de lectura conjunta que incluía la enseñanza del lenguaje y la lectura de cuentos, y otro encaminado a desarrollar habilidades alfabetizadoras y escritura conjunta. El estudio se realizó con 144 niños de cuatro centros preescolares ubicados en el centro de Israel, a través de la intervención directa con los niños e incorporando a los padres en algunas sesiones.

Para el programa de lectura conjunta se utilizaron 11 libros para niños (un libro para seis sesiones, aproximadamente); durante cada sesión los mediadores presentaban a los niños el autor y el ilustrador de uno de los cuentos, incitándolos a que predijeran la historia y el título de ésta; los adultos leían el libro dos veces y discutían con los niños los conceptos y las ideas por medio de juegos o de actividades dramáticas. Se aplicó la lectura dialógica, en la que se utilizaron algunas estrategias tales como incitar, repetir, hacer preguntas abiertas y expandir los conocimientos previos de los niños, e incitarlos a contar el cuento; a los padres se les explicaron los beneficios de leer historias y de ayudar a los niños para que tuvieran un papel más activo durante esta actividad. El programa de escritura conjunta incluyó juegos que impulsaban el reconocimiento de letras, la conciencia fonológica y algunas otras actividades; los niños aprendieron a reconocer que una palabra está compuesta por pequeñas partes como sílabas y fonemas que se podían manipular; la explicación a los padres incluyó el desarrollo de la escritura temprana y cómo buscar oportunidades de escritura conjunta. Se realizaron 66 sesiones en total, pero sólo en dos de ellas participaron los padres.

Los resultados fueron exitosos. La comparación "pretest-postest" de los grupos experimentales y de control indicó efectos de los programas sobre: conciencia fonológica, escritura de palabras, reconocimiento de letras, ortografía, habilidades de escucha y comprensión, vocabulario y conocimientos generales. Cabe aclarar que en esta investigación la intervención fue llevada a cabo por psicólogos y los padres sólo participaron en dos sesiones, por lo que los efectos del programa pueden atribuirse a las prácticas alfabetizadoras de los propios investigadores.

Chow y McBride-Chang (2003) explican que la técnica de lectura dialógica implica la utilización del lenguaje, la retroalimentación y, sobre todo, implica las interacciones entre el adulto y el niño. En ella se alternan los roles durante la lectura, se hacen preguntas, se expanden las verbalizaciones de los infantes y se relaciona el texto con las experiencias reales de los niños, generando un impacto positivo en ellos, en especial en el aumento de vocabulario (Rogoff, 1990; Valdez Menchaca y Whitehurst, 1992, citados en Chow y McBride-Chang, 2003). Los autores diseñaron un estudio para comparar los resultados de la lectura dialógica con los de la lectura típica, sobre el desarrollo del lenguaje y la adquisición de habilidades de lectoescritura. El estudio fue aplicado a 86 niños de tercer grado de preescolar, de entre tres y seis años de edad, pertenecientes a dos jardines de niños de Hong-Kong. Los padres de los alumnos que decidieron participar hablaban cantonés y tenían al menos la educación primaria.

Como material se utilizaron 86 *sets*, con cuentos comerciales sobre historias de China. De este total, 29 *sets* incluyeron ocho libros de historias que tenían preguntas indirectas y breves, para el grupo de lectura dialógica; cada libro iba acompañado de imágenes, así como de una guía para llevar a cabo la lectura y las preguntas. Para el otro grupo se utilizaron los mismos libros con imágenes, sin guía adicional.

Como instrumentos de evaluación de los niños se utilizaron: una escala de identificación visual, una escala de discriminación auditiva y el Peabody Picture Vocabulary Test (3ª ed., PPVT-III), que fue traducido al cantonés con el objetivo de medir el lenguaje receptivo. Estos instrumentos fueron aplicados antes y después de la intervención. Antes de la intervención también se aplicaron dos pruebas estandarizadas para evaluar el coeficiente intelectual y el vocabulario de los niños y a los padres se les aplicó un cuestionario para obtener información demográfica.

El programa de intervención con los padres tuvo una duración de ocho semanas y se realizó de forma individual, por vía telefónica; cada sesión tuvo una duración de 20 minutos y en ella se les explicaba a los padres cómo utilizar el material, así como el empleo de diversas estrategias para promover la participación activa de los niños en la lectura de cuentos. Una de las principales técnicas dentro de la lectura dialógica fue la secuencia padre-niño. En ella, el padre motivaba al niño a decir algo relacionado con el texto, evaluaba su respuesta y la expandía. Una vez terminado el ejercicio, volvía a incitar al niño para que dijera nuevamente algo relacionado con el texto y comprobar si la técnica había sido útil. Por otro lado, para el programa de lectura típica se entregaron a cada niño los ocho libros y se les pidió a los padres que los leyeran a sus hijos de forma cotidiana, durante las mismas ocho semanas.

Para la obtención de resultados se emplearon pruebas ANOVA. La comparación de los puntajes del pretest no arrojó diferencias significativas entre grupos (incluyendo a un grupo control sin intervención). La prueba con los datos de postest indicó que el grupo de niños con lectura dialógica obtuvo mayores puntajes en las pruebas que el grupo de control, mientras que entre el grupo de lectura típica y el grupo de control las diferencias no fueron significativas. Se utilizaron pruebas *t* para comparar los resultados de pretest y postest en las pruebas, para cada grupo. En los dos grupos de lectura se observaron cambios positivos en el lenguaje oral receptivo, en mayor medida que en el grupo de control. Pero en todas las pruebas se encontraron diferencias significativas entre el grupo de lectura dialógica y el de lectura típica, a favor del primer grupo. Por otro lado, se encontró que los padres que utilizaron la lectura dialógica leyeron a sus niños más tiempo y más días a la semana que los otros grupos. Entre los cambios respecto al interés de los niños a partir de la intervención, 75.9% de los padres opinó que el interés en sus hijos aumentó.

Los autores concluyen que la lectura dialógica es una estrategia que traería buenos resultados para mejorar la educación, además de hacerlo en un periodo corto y que podría ser enseñada por cualquier adulto.

Sylva, Scott, Totsika, Ereky-Stevens y Crook (2008) abordan los problemas de comportamiento y de alfabetización que presentan los niños al inicio de la educación primaria; para su investigación diseñaron y aplicaron una intervención que utilizó un conjunto de

técnicas conductuales en combinación con un programa cognitivo-conductual de alfabetización. Participaron dos grupos de niños junto con sus padres o tutores, inscritos en el primer año de educación formal, que provenían de ocho escuelas ubicadas en zonas de una ciudad inglesa, catalogadas con desventaja sociocultural. La selección de los participantes se realizó mediante una evaluación para identificar niños que presentaran riesgo de exclusión social a través de conductas antisociales. Los grupos fueron asignados aleatoriamente y quedaron de la siguiente manera: grupo de intervención (N = 60) y grupo de comparación (N = 52). La intervención se realizó a lo largo del ciclo escolar, en tres periodos: el primero constó de 12 sesiones que incluían el entrenamiento a padres sobre el manejo de técnicas conductuales para mejorar la conducta de sus hijos; el segundo periodo se enfocó al desarrollo de la alfabetización a través de la aplicación de estrategias para la lectura compartida de cuentos (padre-hijo), y tuvo una duración de diez sesiones; en el tercer periodo se abordaron ambos componentes en forma combinada, y constó de seis sesiones. Cada sesión duró 2.5 horas y se realizaban semanalmente, en forma combinada tanto en un centro educativo como en los hogares de los participantes.

La evaluación del programa se realizó por medio de un diseño pretest-postest, donde se evaluaron los niveles de alfabetización infantil (lectura de palabras, vocabulario receptivo, conciencia fonológica, conceptos sobre escritura, escritura en dictado y rimas), los problemas de conducta infantil y la frecuencia del uso de estrategias de lectura conjunta entre padres e hijos.

Los resultados mostraron que, al comparar los puntajes de ambos grupos en preevaluación, no existieron diferencias significativas en ningún aspecto. Sin embargo en la posevaluación, al realizar una serie de análisis a través de regresión jerárquica, se observó que el grupo de intervención presentó diferencias significativas a su favor respecto a las habilidades de alfabetización inicial. También resultaron positivos los efectos de la intervención sobre el uso de estrategias durante la lectura compartida entre padres e hijos, así como en la conducta de los niños.

El estudio también analizó si el nivel de asistencia de los participantes a las sesiones del programa tuvo un efecto sobre las variables evaluadas; se encontró que aquellos padres que asistieron con mayor frecuencia fueron los que aumentaron en mayor medida el uso de las estrategias de lectura aportadas por el programa. Un ha-

llazgo importante en los resultados fue que el aumento en los niveles de lectura de los niños no fue mediado únicamente por las estrategias de lectura aplicadas por los padres, sino que también se debió a las estrategias utilizadas por ellos para el manejo de la conducta de los niños.

Dado el importante papel de las madres en el desarrollo infantil, a la fecha se han realizado varios estudios sobre el desarrollo de la alfabetización en niños (Barillas, 2000; Cairney, 2000; Dickinson *et al.,* 1992; Green, 2003, citados en Saracho, 2008), que demuestran la importancia que guarda el apoyo familiar dentro de este proceso. Sin embargo, se ha dejado de lado el rol de los padres en el proceso de enseñanza de los hijos debido a que, al parecer, no es muy frecuente la integración de los padres en actividades de enseñanza con sus hijos, por los cambios experimentados dentro de las estructuras familiares, tales como las separaciones y la conformación de familias uniparentales. Muchos padres que están integrados a un núcleo familiar definido argumentan que la falta de participación en la enseñanza de sus hijos se debe a sus diversas ocupaciones. La importancia del involucramiento de los padres en las actividades de los hijos radica en que ello propicia en los niños un buen desempeño académico, una buena autoestima, el establecimiento de buenas relaciones entre sus compañeros, un sano desarrollo de su rol sexual, así como un mejor éxito personal (Levine, Murphy y Wilson, 1993; Nord *et al.*, 1997; Ortiz, 2004; Saracho, 2002, citados en Saracho, 2008).

Tomando en cuenta estos antecedentes, Saracho (2008) realizó su investigación con el objetivo de diseñar y examinar el impacto de un programa de intervención encaminado a aumentar el apoyo de los padres hacia sus hijos en el proceso de alfabetización. Uno de los puntos más importantes de este estudio es que su autora diseñó el programa para estimular la participación de los padres por medio de actividades específicas que fueran de su interés, marcando así una diferencia con las metodologías desarrolladas y enfocadas en la participación de las díadas madre-hijo.

El estudio se desarrolló apegado a un diseño de estudio de caso, en él participaron 25 padres en conjunto con sus hijos de cinco años de edad, inscritos en escuelas preescolares públicas; también se contó con la participación de los cinco profesores que atendían los grupos en que estaban inscritos los niños. Todos ellos acordaron su colaboración en el programa de la siguiente manera, en primer lugar, los profesores asistieron a un taller con una duración de cinco meses,

dirigido por un colaborador capacitado perteneciente a un centro de lectura universitario. Dentro de este taller se instruyó a los docentes en el desarrollo de materiales adecuados, la identificación de estrategias alfabetizadoras y la planeación de actividades de apoyo para la enseñanza a los padres de estrategias que promovieran el desarrollo de la alfabetización en sus hijos, asimismo, se hicieron sugerencias a los docentes para reclutar a los padres y mantenerlos en el programa durante el mayor tiempo posible.

Una vez que los profesores concluyeron su taller, iniciaron otro dirigido a los padres con una duración de cinco meses, de dos sesiones por semana. Dentro de este segundo taller los docentes introducían y demostraban a los padres diversas estrategias y actividades de alfabetización, así los padres aprendían a impulsar en un ambiente familiar la alfabetización de sus hijos por medio de la lectura de libros relacionados con la cultura en general, así como de cuentos. También se propició la discusión sobre los libros leídos y el constante impulso por leer otros nuevos. Las estrategias que se enseñaban en cada sesión eran puestas en práctica en primer lugar entre los profesores y los padres. En una sesión posterior los padres llevaban a sus hijos y practicaban las estrategias aprendidas en la sesión anterior. Al final de cada sesión tanto los padres como los maestros evaluaban sus experiencias y planeaban la próxima cita; dentro de la planeación se pedía a los padres que llevaran materiales que fueran de su interés, además se discutía en torno a las estrategias que se debían realizar.

La recolección de datos se efectuó por medio de observaciones, entrevistas y un análisis documental para la construcción de un reporte detallado, tanto en forma individual como en casos múltiples. Las interacciones de los padres con sus hijos, con otros padres y con los profesores dentro del taller fueron filmadas; adicionalmente se entrevistó a los padres al inicio y al final del programa, de cada sesión del taller y en cada demostración de actividades.

Uno de los puntos importantes del análisis realizado por Saracho (2008) es el relacionado con el tipo de material que los padres utilizaban al llevar a cabo las estrategias de alfabetización con sus hijos, que fueron: *a*) *materiales no impresos* que proveían de estimulación visual para la comprensión de historias, *e.g.* títeres, fotografías, tiras cómicas; *b*) *material impreso* que estimulaba visualmente y apoyaba la creación de historias o cuentos, *e.g.* libros infantiles, periódicos, revistas; *c*) *materiales de biblioteca* que incluía los libros

infantiles de la escuela o de bibliotecas públicas, así como libros con ilustraciones, tales como fotografías o revistas con fotografías, que fueran relevantes para su familia, comunidad o escuela, y *d*) *sin materiales*, donde se hacía uso de conversaciones que promovieran el uso del lenguaje oral y escrito, así como de interacciones con otros adultos y niños para desarrollar su vocabulario.

Finalmente, el análisis arrojó otro dato relevante, que es la percepción de los padres acerca del programa; en este sentido se observaron dos tendencias importantes, una de ellas indicó que no existía una homogeneidad en cuanto a las preferencias sobre alguna estrategia en particular, es decir, los padres preferían diferentes estrategias; el otro aspecto importante es la opinión de los padres sobre los beneficios del programa, al respecto se reporta que los padres difirieron en cuanto al nivel de beneficio que les proporcionó la intervención, sin embargo concuerdan al brindar una opinión positiva del mismo.

En México son escasos los trabajos de intervención que abordan el tema de la alfabetización inicial. Guevara, Rugerio, Delgado, Hermosillo y Flores (2012) llevaron a cabo un estudio para probar los efectos de un programa de intervención conductual, encaminado a que las madres de familia conocieran el efecto de las prácticas alfabetizadoras sobre el desarrollo preacadémico y lingüístico de los niños, y a que adquirieran habilidades para interactuar con sus hijos, en prácticas de lectura conjunta de cuentos y actividades para desarrollar en ellos habilidades de lenguaje oral y escrito, incluyendo el desarrollo de conceptos, conocimientos acerca de las funciones de la escritura y prácticas de preescritura.

Se midieron los efectos del programa sobre las creencias y las prácticas alfabetizadoras reportadas por las madres participantes, así como sobre las conductas preacadémicas y lingüísticas de sus hijos, pertenecientes a escuelas públicas preescolares de nivel sociocultural bajo. La investigación fue de tipo experimental, con comparaciones entre pretest y postest, con un grupo experimental y un grupo control, con la participación de 24 niños de preescolar y sus madres. Antes y después de la intervención, se aplicaron tres instrumentos: uno para medir habilidades preacadémicas y otro sobre habilidades lingüísticas en los niños, y el tercero fue un cuestionario aplicado a las madres para conocer sus creencias acerca del desarrollo de la alfabetización y las actividades alfabetizadoras que realizan con sus hijos en casa.

Las 12 madres del grupo experimental recibieron instrucción con técnicas conductuales para involucrar a sus hijos en actividades interactivas diádicas. Las técnicas de trabajo con las madres fueron de corte conductual, incluyendo explicaciones, modelamiento, juego de roles y retroalimentación por parte de todas las participantes y los investigadores. El taller tuvo una duración de ocho sesiones, una por semana, dentro de las instalaciones de la escuela donde se encontraban inscritos sus hijos. Los contenidos de las sesiones de intervención se programaron con base en lo reportado en la literatura sobre el tema de alfabetización inicial y las maneras de promoverla; los principales temas que se desarrollaron fueron: la importancia de las prácticas alfabetizadoras maternas dentro del hogar, el papel que juegan en el desarrollo de habilidades de alfabetización inicial en sus hijos, y la forma de realizar actividades interactivas en el hogar que promovieran las interacciones lingüísticas entre las madres y sus hijos.

Los resultados de este estudio indican que las madres que recibieron el programa de intervención desarrollaron prácticas alfabetizadoras adecuadas para realizar actividades conjuntas adulto-niño, como la lectura de cuentos y la preescritura, consideradas importantes para el desarrollo de los niños. Se encontraron diferencias entre los grupos: en los reportes maternos sobre creencias y prácticas alfabetizadoras, y en las conductas preacadémicas y conceptuales de los alumnos, aunque en conductas lingüísticas no se observaron efectos atribuibles al entrenamiento. Los autores discuten la necesidad de desarrollar estrategias para favorecer la alfabetización inicial y su importancia en poblaciones mexicanas de estrato sociocultural bajo.

También Rugerio y Guevara (2013) reportan los efectos de un programa conductual (taller) dirigido a madres de familia de estrato sociocultural bajo, para capacitarlas en la realización de actividades y estrategias para promover en sus hijos preescolares habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial. Esta intervención se enfocó en dos contextos específicos de interacción: la lectura conjunta de cuentos y el juego con títeres. Participaron 20 madres, con prácticas alfabetizadoras limitadas, cuyos hijos preescolares mostraron pocas habilidades preacadémicas y lingüísticas. Diez madres conformaron el grupo experimental recibiendo el programa de intervención y otras 10 fungieron como grupo de control. Se realizaron tres sesiones de evaluación (pretest, pos-

test y seguimiento) y siete sesiones de intervención. El programa se aplicó de manera grupal y se utilizaron técnicas de exposición oral, discusión en grupo, modelamiento, juego de roles, retroalimentación y práctica reforzada. Los resultados mostraron que el programa fue eficaz para desarrollar algunas de las prácticas alfabetizadoras en las madres. Los mayores efectos se observaron en el contexto interactivo de lectura conjunta de cuentos.

Conclusiones

Considerando todo lo expuesto en el presente capítulo, son claras las relaciones entre las habilidades lingüísticas y preacadémicas que los niños desarrollan durante sus años preescolares —alfabetización inicial o temprana— y los niveles de competencia que alcanzan en las habilidades de lectura y escritura —alfabetización formal. Por lo mismo, son claras las relaciones entre hogar y escuela.

De acuerdo con Adams, Treiman y Pressley (1998, citados en López y Guevara, 2008), los lectores hábiles logran desarrollar una dinámica para conectar la lectura de izquierda a derecha, línea por línea, deletreando palabras y encontrando relaciones entre letras y sonidos, así como poner atención y comprender el significado del mensaje. No obstante, para que se logre el correcto desarrollo de estas habilidades es necesario adquirir habilidades previas, consideradas dentro de la alfabetización inicial, éstas son: atención visual y auditiva, habilidades fonéticas, en las que se incluye la distinción entre diferentes fonemas y símbolos, desarrollo de un vocabulario rico, además de la comprensión y uso del mismo, el desarrollo del lenguaje, incluyendo la conciencia fonológica, como lo señalan López y Guevara (2008).

Estos autores hacen hincapié en que las habilidades de la lectura proveen a los niños de una base para lograr el éxito académico. Entre mejor leen y comprenden los niños, leen más y de esta forma adquieren mayores conocimientos en distintas áreas. Si las habilidades lingüísticas y preacadémicas relacionadas con la alfabetización inicial no se desarrollan tempranamente, es probable que los alumnos pierdan las oportunidades para comprender los textos e historias, además de que generen una actitud negativa hacia la lectura (Romero, Pérez, Bustos, Morales y Hernández, 2013), e incluso podrían ser candidatos para recibir educación especial. Con base en

ello, se puede afirmar que las habilidades de alfabetización inicial fungen como predictoras de la producción lectora del niño en los siguientes años.

Las evidencias de la investigación también son claras respecto a la necesidad de realizar talleres con padres e hijos para favorecer el desarrollo de la alfabetización inicial de los niños, especialmente en poblaciones pertenecientes a estratos de bajo nivel sociocultural. Algunos de los lineamientos que se deben considerar para tales intervenciones han sido expuestos en el presente capítulo, pero el tema no está agotado, queda mucho por aportar en esta tarea de la psicología educativa.

Referencias

ARAM, D. y S. BESSER (2009), "Early Literacy Interventions: Which Activities to Include? At What Age to Start? And Who Will Implement Them?", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 2, pp. 171-187.

BURGESS, S. y C. LONIGAN (1998), "Bidirectional Relations of Phonological Sensitivity and Prereading Abilities: Evidence from a Preschool Sample", en *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 70, núm. 2, pp. 117-141.

CARDOZO, M. y C. CHICUE (2011), "Desarrollo de la expresión oral a través de los títeres en el grado primero A y B de la institución educativa agroecológico amazónico, sede John Fitzgerald Kennedy, del Municipio de Paujil, Caqueta" (tesis inédita de licenciatura), Colombia, Universidad de la Amazonia.

CASSADY, J. y L. SMITH (2003), "The Impact of a Reading-Focused Integrated Learning System on Phonological Awareness in Kindergarten", en *Journal of Literacy Research*, vol. 35, núm. 4, pp. 947-964.

CHOW, B. y C. MCBRIDE-CHANG (2003), "Promoting Language and Literacy Development Through Parent-Child Reading in Hong Kong Preschoolers", en *Early Education and Development*, vol. 14, núm. 2, pp. 233-248.

DEBARYSHE, B.; J. BINDER y M. BUELL (2000), "Mothers' Implicit Theories of Early Literacy Instruction: Implications for Children's Reading and Writing", en *Early Child Development and Care*, vol. 160, núm. 1, pp. 119-131.

DE LA CRUZ, M. (1998), *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*, Madrid, TEA Ediciones.

EZELL, H. y L. JUSTICE (2005), *Shared Storybook Reading. Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skills*, Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing.

GARTON, A. y C. PRATT (1991), *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona, Paidós.

GUEVARA, Y.; P. ORTEGA y P. PLANCARTE (2005), *Psicología conductual. Avances en educación especial*, México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.

_____; G. GARCÍA, A. LÓPEZ, U. DELGADO y A. HERMOSILLO (2007), "Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo al iniciar la primaria", en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 10, núm. 2, pp. 9-17.

_____; G. GARCÍA, A. LÓPEZ, U. DELGADO y A. HERMOSILLO (2008a), "Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo", en *Perfiles Educativos*, vol. 30, núm. 121, pp. 41-62.

_____; A. LÓPEZ, G. GARCÍA, U. DELGADO, A. HERMOSILLO y J. P. RUGERIO (2008b), "Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 573-597.

_____; J. RUGERIO, U. DELGADO, A. HERMOSILLO y A. LÓPEZ (2010), "Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual", en *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 31-40.

_____; J. RUGERIO, U. DELGADO, A. HERMOSILLO y C. FLORES (2012), "Programa para promover la alfabetización inicial en niños preescolares", en *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, vol. 38, núm. 3, pp. 1-18.

HANEY, M. y J. HILL (2004), "Relationships between Parent-Teaching Activities and Emergent Literacy in Preschool Children", en *Early Child Development and Care*, vol. 174, núm. 3, pp. 215-228.

JUSTICE, L.M. y J. KADARAVECK (2002), "Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy", en *Council for Exceptional Children*, vol. 34, núm. 4, pp. 8-14.

KIM, Y.S. (2009), "The Relationship Between Home Literacy Practices and Developmental Trajectories of Emergent Literacy and Conventional Literacy Skills for Korean Children", en *Reading and Writing*, vol. 22, núm. 1, pp. 57-84.

LESIAK, J. (1997), "Research Based Answers to Questions about Emergent Literacy in Kindergarten", en *Psychology in the Schools*, vol. 34, núm. 2, pp. 143-160.

LÓPEZ, A. e Y. GUEVARA (2008), "Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura", en *Revista Mexicana de Analisis de la Conducta*, vol. 34, núm. 1, pp. 57-78.

NAUDÉ, H.; E. PRETORIUS y J. VILJOEN (2003), "The Impact of Impoverished Language Development on Preschoolers' Readiness-to-Learn during the Foundation Phase", en *Early Child Development and Care*, vol. 173, núm. 2-3, pp. 271-291.

PINEDA, F.A. (1986), "El análisis interactivo de la adquisición del lenguaje", en *Revista Bibliográfica Trillas*, vol. 4, núm. 17, pp. 4-7.

RIVALLAND, J. (2000), "Linking Literacy Learning Across Different Contexts", en C. Barratt-Pugh y M. Rohl (eds.), *Literacy Learning in the Early Years*, Filadelfia, Open University Press.

ROCHA, G. y L. VEGA (2011), "Narremos cuentos a los niños: es fácil y divertido. Un manual para padres y maestros", en L. Vega (ed.), *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Manual para profesionales y padres*, México, Facultad de Psicología-Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial-UNAM, pp. 101-161.

ROMERO, S.; M. ARIAS y M. CHAVARRÍA (2007), "Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses", en revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44770305&iCveNum=8101#>.

ROMERO, M.; O. PÉREZ, M. BUSTOS, B. MORALES y E. HERNÁNDEZ (2013), "Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar", en *European Scientific Journal*, vol. 9, núm. 11, pp. 254-269.

RUGERIO, J.P. e Y. GUEVARA (2013), "Desarrollo de habilidades conductuales maternas para promover la alfabetización inicial en niños preescolares", en *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 81-90.

SAINT-LAURENT, L.; J. GIASSON, C. COUTURE y M. TRÉPANIER (1996), "Evolution of Emergent Reading Behaviours in Preschool Children with Developmental Disabilities: A Within-

Individual Examination", en *European Journal of Special Needs Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 203-212.

SARACHO, O. (2008), "Fathers' and Young Children's Literacy Experiences", en *Early Child Development and Care*, vol. 178, núm. 7-8, pp. 837-852.

SEDA, I. (2003), "La lectura en niños de nivel preescolar", en S. Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Hagg (eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*, México, Trillas, pp. 81-94.

SLAVIN, R.E. (2003), "Cada niño, un lector: éxito para todos", en A. Marchesi y C. Hernández Gil (eds.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza.

STAHL, S. y D. YADEN (2004), "The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement", en *The Elementary School Journal*, vol. 105, núm. 2, pp. 141-165.

SYLVA, K.; S. SCOTT, V. TOTSIKA, K. EREKY-STEVENS y C. CROOK (2008), "Training Parents to Help their Children Read: A Randomized Control Trial", en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 78, núm. 3, pp. 435-455.

VANCE, C.; P. SMITH y L. MURILLO (2007), "Prácticas de lectoescritura en padres de familia. Influencias en el desarrollo de la lectoescritura de sus hijos", en *Lectura y Vida*, vol. 28, núm. 3, pp. 6-17.

VEGA, L. (1998), "Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (Eple). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico", en *Integración, Educación y Desarrollo*, núm. 10, pp. 9-19.

_____ (2006), "Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura", en L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (eds.), *Alfabetización: retos y perspectivas*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 13-39.

_____ y S. MACOTELA (2007), *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*, México, Facultad de Psicología-UNAM.

WEIGEL, D.; S. MARTIN y K. BENNETT (2006), "Contributions of the Home Literacy Environment to Preschool-Aged Children's Emerging Literacy and Language Skills, en *Early Child Development and Care*, vol. 176, núm. 3-4, pp. 357-378.

WHITEHURST, G. y C. LONIGAN (1998), "Child Development and Emergent Literacy", en *Child Development*, vol. 69, núm. 3, pp. 848-872.

3. Dinámica familiar de estudiantes de Psicología en la FES-I-UNAM

Laura Evelia Torres Velázquez
Adriana Garrido Garduño
Nadia Navarro Ceja
Adriana Guadalupe Reyes Luna

La familia es un sistema de interrelación biopsicosocial que media entre el individuo y la sociedad y se encuentra integrada por un número variable de individuos, unidos por vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio o adopción; desde el punto de vista funcional y psicológico, implica además compartir un mismo espacio físico; desde el punto de vista sociológico no importa si se convive o no en el mismo espacio para ser considerado parte de la familia (Torres, Ortega, Garrido y Reyes, 2008).

Marzio Barbagli (citado en Esteinou, 2004) señala tres dimensiones bajo las cuales se estudia la realidad familiar y la manera en que ha sido entendido el término familia: la estructura familiar, las relaciones familiares y las relaciones de parentela.

La estructura familiar comprende el grupo de personas que viven bajo el mismo techo, la amplitud y composición de corresidentes, las reglas con las cuales se forma, transforma y divide dicho grupo.

Las relaciones familiares incluyen las relaciones de autoridad y de afecto dentro de este grupo de corresidentes, los modos a través de los cuales éstos interactúan y se tratan, las emociones y los sentimientos que prueban el uno con el otro.

Las relaciones de parentela son las relaciones existentes entre los grupos distintos de corresidentes que tienen lazos de parentesco, la frecuencia con la que se ven, ayudan, colaboran y persiguen estrategias comunes para acrecentar, o al menos conservar, sus recursos económicos, poder y prestigio social.

Ahora bien, la manera en que se vinculan los integrantes de una familia se denomina "dinámica familiar". El abordaje de la dinámica familiar es significativo, ya que se considera a la familia como la primera institución que ejerce influencia en el infante, mediante la transmisión de valores, costumbres y creencias por medio de la con-

vivencia diaria; asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, como menciona Guevara, "desde que [el infante] nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar" (Guevara, 1996:7).

Oliveira, Eternod y López (citado en Torres *et al.*, 2008) afirman que la dinámica familiar es el conjunto de relaciones de cooperación, intercambio, poder y conflicto que, tanto entre hombres como entre mujeres y entre generaciones, se establecen en el interior de las familias alrededor de la división del trabajo y de los procesos de toma de decisiones. El estudio de la dinámica familiar surge como una crítica a los supuestos de unidad, interés común y armonía que tradicionalmente se ha dicho acerca de las familias, ya que al asomarse a cada una encontramos diferencias, desigualdades y conflictos; por ello es necesario evidenciar qué pasa realmente dentro de las mismas y postular una representación que se asemeje a la realidad.

Vásquez *et al.* (2003) describen los aspectos importantes que sirven de análisis para el estudio de la dinámica familiar:

Los padres. Su dinámica como pareja

Estos autores consideran que la pareja representa la parte central de la familia nuclear. Dentro de este concepto se consideran los procesos de individualización e independencia y la reafirmación de la unidad familiar: padre, madre e hijos.

Formación de identidad

Dentro del factor de formación de identidad se considera la importancia de los padres para que los hijos formen su propia identidad, ya que se supone que desde la infancia son ellos su principal influencia y que se refleja en su vida adulta al poner en práctica herramientas adquiridas en su familia para afrontar nuevos retos, ser autosuficientes e independientes con los valores aprendidos en su seno familiar, que se ponen en práctica con otras personas y contextos.

Comunicación, expresión y solidaridad en la familia

La comunicación, la expresión y solidaridad que se establece en el interior de la familia conforman la identidad familiar que influye en el desarrollo de la personalidad y el comportamiento social del niño, y éste a su vez también se apoya en la identidad social de la comunidad.

Estructura de la autoridad en la familia
Dentro de la familia existe una estructura de autoridad que se establece con la finalidad de que la familia funcione adecuadamente, manejando límites, jerarquías e intimidad. Es a través de los esfuerzos de todos los integrantes de la familia como se logra alcanzar los fines comunes o similares para que los miembros puedan vincularse con los otros integrantes de la misma, además de designar y distribuir el poder ya sea por consentimiento común o por normas autocráticas del miembro con más poder o fuerza.

Manejo del conflicto y la agresividad
Dentro de la familia, también se le enseña a los miembros a manejar el conflicto y la agresividad, ya que es uno de los factores de la personalidad que auxilia o en su defecto dificulta la socialización. Cuando se realiza de forma adecuada con el medio donde se desarrolla, permite el ajuste social fomentando la seguridad del individuo y un adecuado funcionamiento psicosocial.

Disciplina y método
Si hablamos de disciplina y método, podemos decir que es la forma en que se llevan a cabo las reglas que rigen a una familia y permiten su funcionamiento, aunque algunas veces no coincidan con la disciplina de la comunidad.

Sistemas de valores
El sistema de valores influye en el desarrollo de la conducta moral, dando al niño y a la familia las normas y formas de interacción entre ellos y la sociedad, para mantener el orden social, mostrar respeto por la autoridad, comprender la necesidad de que existan reglas y adquirir una conciencia gobernada por ideales.

Aislamiento o integración sociocultural
Es un hecho que la conciencia de pertenecer a uno u otro grupo afecta lo que las personas son y hacen. Cabe pensar que la pertenencia a una determinada clase social o grupo influye conscientemente en la actuación de la comunidad y las personas. La familia es la encargada de integrar a sus miembros dentro de su grupo social proporcionando relaciones con otros, generando vías de comunicación y sentimientos de unidad.

La magnitud de los cambios acontecidos en el mundo social ha impactado con fuerza en los hogares, que representan el contexto familiar en el que los jóvenes desarrollan sus vidas. Vemos a la mujer, las madres y las parejas participando cada vez más en el mercado laboral, generando nuevas dinámicas no sólo en éste, sino en la vida familiar, en los roles, las expectativas y los intercambios, así como en la aparición de nuevos modelos y vínculos familiares (Belardini, 2002).

Con respecto a la situación familiar de los jóvenes, Fan y Marini (citado en Carle, 2002) afirman que las actitudes de los jóvenes hacia el género y la vida familiar cambian en el transcurso de la vida, sobre todo a partir de la experiencia procedente de la educación, el trabajo, las relaciones, el matrimonio y al hacerse padres. Incluso los roles tradicionales del ser hombre o mujer se forman principalmente en la familia con el modelo de los padres, por lo que la interacción de éstos no llega a ser igual ni a cubrir los mismos roles dentro de la misma, por lo que es necesario identificar por separado la participación que tienen el padre y la madre en la dinámica familiar de los jóvenes, ya que como se ha mencionado, la forma en que se eduquen de pequeños influirá en la forma de actuar y de relacionarse que establezcan de adultos.

La experiencia durante el ciclo de la vida tiene un papel importante en las actitudes de los jóvenes hacia la familia y en su condición de adulto. Es posible que dicha experiencia sea igual de importante que lo que ocurre durante el tiempo en la familia de origen, así como en las experiencias como miembro de una generación concreta que se hace adulta en la modernidad reciente.

Por tanto el objetivo de la presente investigación fue analizar la percepción de la dinámica familiar de jóvenes universitarios, comparando las contribuciones que hacen los padres y las madres a dicha dinámica.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 566 alumnos universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 345 mujeres y 221 hombres,

con una edad promedio de 20 años, estudiantes de la carrera de Psicología y pertenecientes a todos los semestres. Los estudiantes fueron escogidos intencionalmente, con un muestreo no probabilístico, y su participación fue voluntaria.

Instrumento

Se utilizó el instrumento de "Medición de la dinámica de la familia nuclear mexicana" elaborado por Vásquez *et al.* (2003), modificado por las autoras, el cual está dividido en los siguientes ejes con sus indicadores, los cuales nos sirvieron de referencia para el análisis de la información obtenida:

• Dinámica de la pareja

Indicadores: aspiraciones y metas comunes, odio-agresión (física y psicológica), concordancia de ideología, amor, compatibilidad de caracteres, comunicación.

• Formación de identidad

Indicadores: facilitación de la independencia, confianza en sí mismos, toma de decisiones, modelos de identidad, tolerancia a la frustración.

• Comunicación, expresión y solidaridad en la familia

Indicadores: manifestaciones afectivas, cooperación familiar, confianza, estructura familiar sólida, comunicación.

• Estructura de autoridad en la familia

Indicadores: toma de decisiones, administración de la economía en el hogar, influencia de familiares (abuelos), dependencia conyugal.

• Manejo del conflicto y agresividad

Indicadores: integración familiar, evasión de los conflictos, agresión, indiferencia afectiva (como una manifestación de rechazo).

• Disciplina y método

Indicadores: organización familiar, disciplina familiar, cuidado de la salud, empleo del tiempo libre.

• Sistema de valores

Indicadores: ambición por la escolaridad, religiosidad-valores morales, confianza padres-hijos, autopercepción de la familia.

• Aislamiento o integración sociocultural

Indicadores: apego a su identidad cultural, interés de los padres por las relaciones de amistad de los hijos y sentimientos de solidaridad social.

Procedimiento

Se invitó de forma intencional a estudiantes de una facultad de la Universidad Nacional Autónoma de México, dentro de su plantel educativo, para contestar el instrumento de medición; si aceptaban se les informaba sobre la investigación y sus propósitos, firmando un consentimiento informado y aplicando dicho instrumento de forma individual. La duración aproximada para contestar el instrumento fue de 30 minutos.

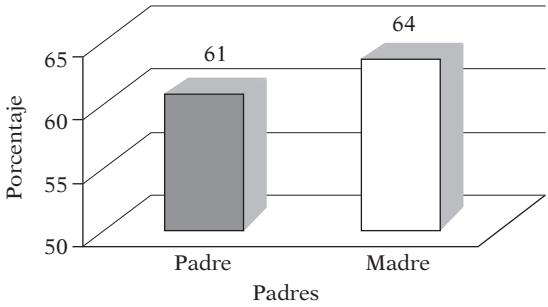
RESULTADOS

El análisis se realizó a través del paquete estadístico SPSS para dar cuenta de los indicadores de cada uno de los ejes estudiados, además, se aplicó la prueba estadística T de Student para conocer si las diferencias entre padres y madres eran estadísticamente significativas.

De los estudiantes encuestados, 60% fueron mujeres y 39% varones, con un rango de edad de 17 a 49 años y un promedio de 20 años; 77% se dedicaba solamente a estudiar; de ellos, 95% era soltero.

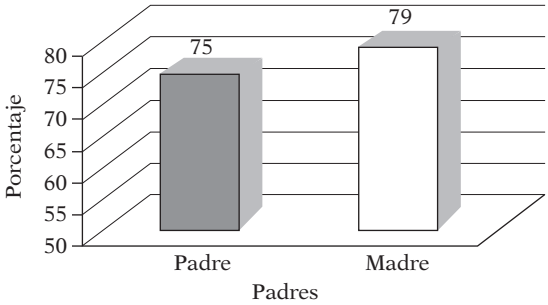
En cuanto a los resultados, se consideró el total que podían tener en cada eje y a partir de ello se obtuvieron porcentajes de respuesta para cada uno. En la figura 1, relacionado con el primer eje de "Dinámica de la pareja", vemos que los jóvenes consideran que son las madres quienes realizan más actividades con respecto a los padres; las diferencias fueron estadísticamente significativas ($p = 0.001$).

FIGURA 1
PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA DINÁMICA DE PAREJA DE SUS PADRES



En cuanto al indicador sobre si comparten aspiraciones y metas comunes, 58% considera que sus padres sí las tienen, 59% menciona que su papá ha luchado por mantener unida a la familia y 86% considera que la madre lucha por mantener unida a la familia; respecto a si discuten, el 66% mencionan que lo hacen con frecuencia, incluso 22% ha visto que su padre le pega a su pareja y 11% ha visto a su madre pegarle a su pareja. De la población entrevistada, 29% de los padres viven separados, lo que influye en la dinámica de la pareja.

FIGURA 2
PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA INFLUENCIA DE SUS PADRES EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDAD

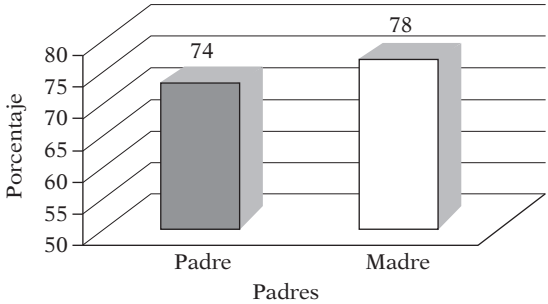


Respecto a la formación de identidad, en la figura 2 se observa que los jóvenes consideran que las madres participan más en este aspecto, ya que las diferencias fueron estadísticamente significativas ($p = 0.001$).

Así, los estudiantes consideran que es la madre quien más los apoya para que realicen sus proyectos, es decir, a que sean independientes, ya que les da libertad para escoger sus cosas y elegir lo que quieren estudiar (más de 80%), lo cual les ayuda a sentirse seguros de sí mismos. También el padre, aunque en menor medida, consideran su participación y la seguridad que les da (más de 60%); respecto a sus modelos, más de 68% considera que el padre es un buen modelo y más de 86% tiene esta misma percepción acerca de la madre.

Por otro lado, respecto a la comunicación, expresión y solidaridad en la familia, en la figura 3 se observa que se considera a la madre más participativa que al padre, ya que las diferencias entre ellos, aunque son pequeñas, fueron estadísticamente significativas ($p = 0.001$).

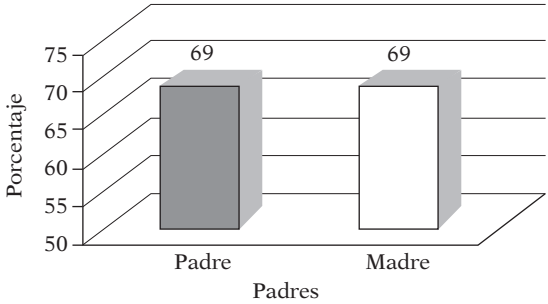
FIGURA 3
PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS RESPECTO A LA COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN Y SOLIDARIDAD EN LA FAMILIA CON RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN DE SUS PADRES



Respecto a las manifestaciones afectivas, los jóvenes consideran más expresiva a la madre (60%) que al padre (41%), más de 91% de los jóvenes considera que tiene una estructura familiar sólida, donde se sienten seguros en su hogar, y 60% considera que hay buena comunicación pues aun cuando discuten, buscan contentarse.

La estructura de autoridad en la familia, como se puede observar en la figura 4, no mostró diferencias estadísticamente significativas entre el padre y la madre.

FIGURA 4
PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS DE LOS JÓVENES EN CUANTO A LA ESTRUCTURA DE LA AUTORIDAD EN LA FAMILIA

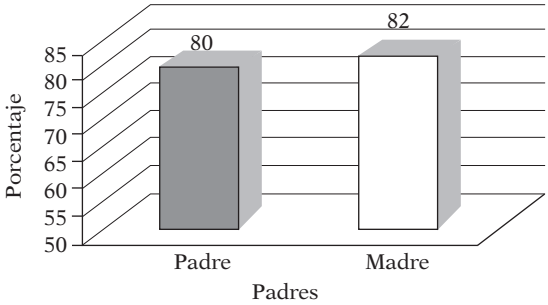


En relación con la toma de decisiones, más de 85% de los jóvenes considera que hay una dependencia de sus padres entre ellos, es decir, que se consideran uno al otro para tomar decisiones y que éstas se

realizan en el interior de la familia sin la influencia de los abuelos, y más de 55% considera que hay acuerdos para la toma de decisiones. La participación del padre y de la madre en la estructura de autoridad fue considerada de manera similar.

Otro eje de la dinámica familiar es el manejo del conflicto y la agresividad; la figura 5 muestra que existen diferencias entre la participación del padre y de la madre y, aunque parezcan mínimas, fueron estadísticamente significativas (p = 0.001).

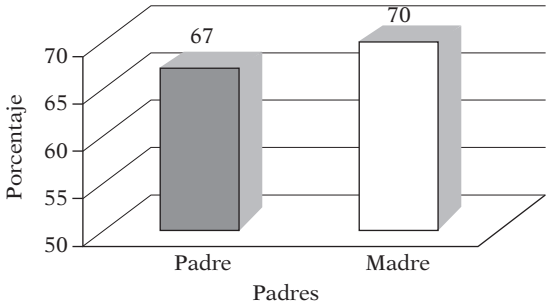
FIGURA 5
PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL MANEJO DEL CONFLICTO Y LA AGRESIVIDAD



Con referencia a la integración familiar, más de 80% de los estudiantes consideran que hay integración en su familia, aunque 30% mencionó que el padre ha abandonado por más de 24 horas el hogar a causa de un conflicto y que la madre lo ha hecho en 13% de los casos; en más de 85% de los casos mencionan que la agresión, ya sean golpes o indiferencia afectiva (como una manifestación de rechazo) no se presentan en su familia, ni por parte del padre ni de la madre.

En cuanto a la disciplina y el método, las diferencias estadísticas fueron significativas (p = 0.001) entre el padre y la madre, como lo muestra la figura 6. Lo que nos indica que consideran a la madre (más de 64%) más participativa en la organización familiar, aunque hay actividades como horarios y salidas donde no se planean con anterioridad en 40% de los casos; en cuanto a la disciplina familiar, no se encontraron diferencias entre el padre y la madre, los estudiantes consideran que la disciplina en su hogar no está basada en regaños, aunque consideran que la madre toma más en cuenta sus opiniones (85%) que el padre (65%); también tenemos que más de

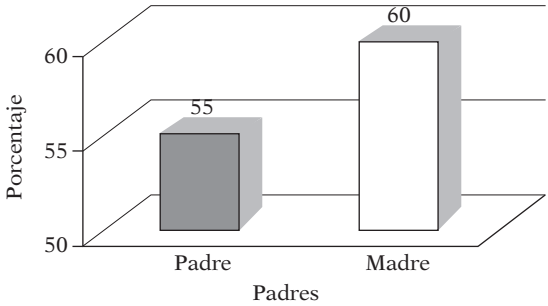
FIGURA 6
PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA INFLUENCIA DE SUS PADRES EN LA DISCIPLINA Y EL MÉTODO



60% de los jóvenes consideran que sus padres se preocupan por el cuidado de la salud y que la madre participa y disfruta más en el empleo del tiempo libre (82%) que el padre (60%).

El siguiente eje de la dinámica familiar es el sistema de valores. Como se observa en la figura 7, los y las jóvenes consideraron más participativa a la madre que al padre, y las diferencias entre ellos fueron estadísticamente significativas ($p = 0.001$).

FIGURA 7
PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS DE LOS JÓVENES A LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN DE SUS PADRES EN EL SISTEMA DE VALORES

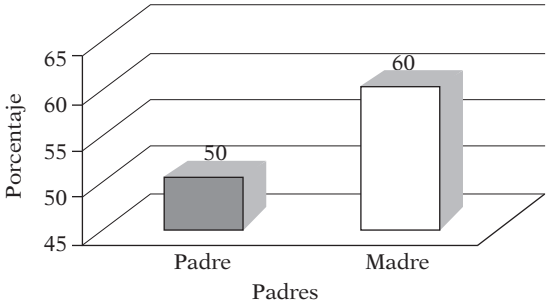


Dentro de los indicadores se observó que la más preocupada por la religiosidad y los valores morales es la madre (70%) que el padre (más de 50%), pues aunque casi no se habla de dichos valores, sí se practican; también respecto a la confianza con los padres, los jó-

venes aseguran tenerle más confianza a la madre (74%) que al padre (55%); también señalaron que es la madre quien más se preocupa por la formación escolar (90%) que el padre (80%). En general, más de 85% de los jóvenes consideran que les tocó crecer en una buena familia.

Respecto al aislamiento o integración sociocultural, la figura 8 muestra las diferencias que los jóvenes perciben de sus padres y sus madres también fueron significativas (p = 0.001).

FIGURA 8
PORCENTAJE DE LAS RESPUESTAS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO AL AISLAMIENTO O INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL



En cuanto a los indicadores, más de 73% de los jóvenes comentan que sus padres, tanto el padre como la madre, se sienten apegados a su identidad cultural; respecto a los sentimientos de solidaridad social 91% señala que su madre les ha enseñado a prestar ayuda y solamente 71% mencionó al padre, aunque el apoyo a la comunidad es bajo en ambos padres (14% padres y 21% de las madres). En el interés de los padres por las relaciones de amistad de los hijos, también se encuentra mayor participación de la madre (57%) que del padre (31 por ciento).

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue analizar la percepción de la dinámica familiar de jóvenes universitarios, comparando las contribuciones que hacen los padres y las madres a dicha dinámica, evaluada por medio de ocho ejes elaborados por Vásquez *et al*. (2003).

Entre los resultados más relevantes encontramos que el papel de la madre es percibido por los estudiantes como más importante, en relación con el papel que desempeñan los varones como padres. En general mencionan que la madre en casi 90% es la que mantiene unida a la familia, lo cual sugiere que la mujer es naturalmente la encargada de la familia, que la realización de las mujeres es la crianza de sus hijos y el cuidado del hogar.

Es importante hacer notar que los jóvenes universitarios han observado episodios de violencia en la relación de pareja de sus padres, sin embargo es evidente que no lo perciben como violencia; tal parece que es común que se den golpes como resultado de desacuerdos o discusiones. Es interesante notar que las familias de los estudiantes encuestados no perciben la violencia y están acostumbrados a dirimir sus desacuerdos utilizando los golpes, pues si bien el porcentaje es mayor cuando es el varón el que le pega a su esposa, no es menos importante el porcentaje de mujeres que le pegan a su esposo. Esto nos hace suponer que la familia es, también, un escenario de violencia en donde la dinámica se va construyendo a la par de los supuestos de cordialidad, aprecio y amor.

Un aspecto más de la valoración del papel de la mujer como madre en la crianza es lo reportado por los jóvenes encuestados acerca del apoyo que tienen de ella para reforzar su identidad y fomentar su independencia; afirman que ella les da libertad para elegir cosas y actividades, así como para seleccionar su carrera. También consideran que la madre es mejor modelo que el padre; es interesante constatar una vez más la influencia y valoración de la mujer en el ambiente familiar.

No obstante la violencia detectada en sus hogares, la mayoría de los estudiantes considera que su familia tiene una estructura sólida, garantizando su seguridad, y más de la mitad considera que su madre tiene más expresiones de cariño con respecto al padre, y que aun cuando en la familia hay discusiones, siempre buscan la reconciliación. La mujer expresa más sus sentimientos y emociones, lo cual concuerda con el supuesto de que la mujer es por naturaleza más emotiva respecto al varón, que es más racional.

Los jóvenes consideran que los padres llegan a acuerdos para tomar decisiones dentro de la familia, por lo cual la autoridad tiene el mismo peso en la madre que en el padre.

En general, los estudiantes aseguran que su familia está integrada, aunque en una tercera parte de los encuestados el padre ha aban-

donado el hogar a causa de un conflicto, contra poco más de 10% en que las madres lo han hecho también. Y señalan que en su familia no hay agresiones, aun cuando hayan visto golpes entre sus padres. Quizás esto tenga que ver con la idea de que no es tan fácil hablar de la familia, pues "la ropa sucia, se lava en casa", es decir, estamos educados para no hablar mal de la familia, para cuidar su reputación.

En cuanto a la disciplina, los jóvenes consideran que es la madre la encargada de poner las reglas en el hogar, aunque es ella la que los escucha más que el padre; en general consideran que el padre se preocupa del cuidado de su salud y está atento a sus necesidades.

Con respecto a los valores, los universitarios afirman que es la madre la que más los inculca, tanto los morales como los religiosos. Es interesante notar que aunque en su hogar no se hable de valores, sí los practican y la gran mayoría asegura tener una buena familia, en donde principalmente la madre se ocupa de su formación profesional y es la que más les escucha y a la que más confianza le tienen.

Finalmente, su identidad cultural la han forjado tanto el padre como la madre, aunque es ella la que les ha enseñado a prestar ayuda a otros cuando la necesitan, es decir, les ha ayudado al desarrollo de sus sentimientos de solidaridad social; estos jóvenes señalan que el apoyo a la comunidad es bajo en ambos padres, es decir no es común que en las ciudades grandes se dé este tipo de apoyo, pues los horarios, actividades, inseguridad, distancias y aspectos relacionados con vivir en grandes ciudades limitan la participación en labores comunitarias. También es la madre la que más convive con los amigos y amigas de los jóvenes, pues el padre, al estar más tiempo en el trabajo, es más difícil que llegue a conocer a los amigos y amigas de sus hijos e hijas, y mucho menos que conviva con ellos.

CONCLUSIONES

La familia es considerada la institución social básica, ya que históricamente ha sido el núcleo indispensable para el desarrollo del ser humano, el cual depende de ella para su supervivencia, crecimiento y desarrollo. Es el grupo social donde la relación de sus integrantes está mediatizada por la función educativa, a fin de que los hijos e hijas alcancen plena madurez física y psicológica como personas, dentro de un clima de cariño y apoyo (Palacios y Rodrigo, citados en Rodrigo y Palacios, 1998). Cabe señalar que la madurez

psicológica según Fierro (citado en Palacios, Marchesi y Coll, 1999), es la "capacidad de vivir (sobrevivir y bien-vivir), capacidad de bienestar y bien-ser en un mundo cambiante y no siempre propicio" (p. 581).

Palacios y Rodrigo (citados en Rodrigo y Palacios, 1998) señalan que la familia es el contexto en el que se forman personas adultas, es en donde se instruye a los hijos e hijas para enfrentar retos, así como a hacerse cargo de responsabilidades y obligaciones; la familia es una atmósfera de encuentros intergeneracionales y una red de soporte social, realizada por el adulto, para las diversas etapas de desarrollo.

Estos mismos autores señalan que las funciones básicas de la familia en relación con los hijos son:

1) Legitimar la supervivencia de los hijos, su crecimiento y socialización.
2) Proporcionar a los hijos un clima de afecto y apoyo para su desarrollo.
3) Ofrecer la estimulación necesaria para que sean capaces de relacionarse de manera adecuada.
4) Orientar para la apertura de otros contextos educativos, que coadyuven a la educación de los hijos.

En la familia encontramos influencias culturales que se manifiestan en las instituciones educativas (escuela, vecindario, medios de comunicación, etc.), ya que estas instituciones transmiten a las generaciones futuras el conocimiento necesario para que se inserten en los roles que habrán de desempeñar en la sociedad; desde hace más de dos décadas, Aguilar señalaba que

> [...] las prácticas educativas que adoptamos con nuestros hijos no suelen provenir de análisis informados y profesionales, sino de estrategias que muchas veces se han ido transmitiendo de generación en generación (con algunas adaptaciones a la "época"), y, a pesar de que algunas veces hemos cuestionado diversas formas con las que nos educaron, en el momento de la acción frente a nuestros hijos, solemos traicionarnos y tendemos a hacer lo mismo que hemos aprendido, visto, vivido y criticado cuando fuimos educados (Aguilar, 1990:11).

Los valores son elementos que manifiestan un juicio y reflexión de la cultura, y por ello hombres y mujeres se ven en la necesidad de sujetarse a estas normas de identificación social, volviéndolas partes "naturales" de sus vidas, pues cada uno de ellos tiene delimitadas sus funciones, lo que se presenta constantemente generación tras generación. Así, vemos que las prácticas femeninas y masculinas se repiten y en la crianza se reflejan los papeles estereotipados y delimitados para hombres y mujeres, de manera que las relaciones, decisiones y actitudes están determinadas, en gran medida, por el ambiente cultural y social en el que las personas se desarrollan.

El ser humano aprende a comportarse como hombre o mujer, según el patrón cultural en el que se inserte. Aquí, las creencias, costumbres, valores e ideas transmitidas por medio de la familia juegan un papel de suma importancia, de tal forma que establecen ritmos de funcionamiento para el matrimonio, la maternidad, la paternidad e incluso para la crianza y educación de los hijos (Torres, Salguero y Garrido, 1998). La relación del hijo con los adultos que lo cuidan y atienden es correlativa a las formas culturales, ambas conductas son interdependientes, si bien el grado en que los padres participan en el cuidado del hijo varía, tanto de una cultura a otra como dentro de la misma.

Es posible observar la influencia de la cultura transmitida a través de las familias de origen en las familias actuales, así como de otros factores tales como la economía, la sociedad y la educación, mismas que influyen en la asimilación o construcción de diferentes papeles sociales genéricos. Ahora bien, los adultos de cada familia tienen un papel fundamental en el proceso de socialización, donde todos colaboran, aunque a veces de manera no reflexiva, ya que muchas de las conductas que los hijos e hijas aprenden de sus padres no siempre se enseñan intencionalmente, sino que hijos e hijas incorporan actitudes y valores que se filtran de lo que escuchan, pero sobre todo de lo que los padres hacen y, por supuesto, de la forma en que lo hacen.

De tal manera que la familia es el grupo social que satisface las necesidades básicas de los hijos e hijas, por sí misma o con la ayuda de otras instituciones, que la apoyan cuando tiene conflictos y le permite reposar, sabiendo que dentro de la familia no tienen ninguna batalla que ganar, porque es el lugar por excelencia de la aceptación. Es en el contexto familiar donde se favorecen las interacciones de los adultos con las y los hijos en diferentes contextos y situacio-

nes, en el que los padres y las madres estructuran el entorno educativo familiar, de acuerdo con las ideas de crianza y educativas que tengan acerca del desarrollo psicológico infantil.

Entonces, para que sus integrantes puedan desarrollarse, la familia podría cumplir las siguientes funciones:

a) Compensar las necesidades de abrigo, alimento y protección física.
b) Promover los lazos de afecto y de unión social, fundamentalmente para la convivencia con otros seres humanos.
c) Impulsar el desarrollo de la integridad personal ligada a la identidad personal y familiar y grupo social, lo que permite adquirir integridad y fortaleza para las nuevas experiencias.
d) Fomentar la libre relación de sus miembros y permitir la individualización mediante el respeto y reconocimiento de cada uno de sus integrantes.
e) Permitir que sus miembros participen socialmente para que puedan integrarse a sus roles sociales.
f) Promover el desarrollo y la realización creativa de cada integrante.
g) Mantener la unión y la solidaridad en la familia con un sentido de libertad y autonomía respecto a los valores que establece y transmite.

Es importante hacer notar que los varones influyen también en la crianza de sus hijos, y que ellos también son influidos por la paternidad. Generalmente, la paternidad cambia la forma de pensar de ellos mismos, les ayuda a clarificar sus valores y a establecer sus prioridades, fortalece su autoestima recalcando sus deberes y responsabilidades, o incluso puede hacer evidentes sus limitaciones y debilidades. Al respecto, un pionero del estudio de la paternidad (Parke, 1996) señalaba que una de las primeras cosas que el padre aprende de su hijo es que sus necesidades se relacionan con las de él. Los padres dan instrucciones y el niño lo ve como un modelo a través del cual va construyendo su identidad como persona. Ambos, padre e hijo, aprenden mutuamente al replantearse constantemente formas de ver y de vivir la realidad. La identidad de los niños y niñas se forma de una manera sana cuando tienen una imagen adecuada de ambos géneros. Porque tanto el padre como la madre aportan características de personalidad y carácter, así como formas de enfocar

la educación y los problemas; contribuyen asimismo con cualidades, modelos de comportamiento, identidad sexual, aceptación y relación con el sexo opuesto, todo lo cual constituye algo sumamente valioso.

La participación de los hombres en la crianza de los hijos no sólo beneficia a los niños en su desarrollo, sino que establece las bases para que en las familias se eduque a los hijos e hijas de tal manera que integren a su identidad la masculinidad y la paternidad a través del contacto directo, la relación con los hijos e hijas y la cooperación total con la madre.

Es importante ver los resultados de nuestro estudio desde una perspectiva de género para evidenciar que la supuesta naturalidad que se le ha dado a la crianza de las mujeres ha perjudicado la incorporación del varón a la crianza, limitando sus afectos, actitudes y actividades en relación con sus hijos e hijas; ha perjudicado la crianza de los hijos e hijas al estar carentes de la figura del padre, y ha perjudicado a la mujer al ser ella la única que lleva la responsabilidad de la crianza, sin contar con un compañero que apoye en esa tarea de formación.

Referencias

Aguilar, E. (1990), *Padres positivos*, México, Pax.

Belardini, S. (2002), *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf>.

Carle, J. (2002), "Los jóvenes y las relaciones familiares en Suecia", en *Estudios de Juventud*, núm. 58, pp. 61-72, disponible en <http://www.injuve.es/sites/default/files/articulo7>.

Esteinou, R. (2004), "El surgimiento de la familia nuclear en México", en *EHN*, vol. 31, núm. 31, pp. 99-136.

Guevara N., G. (1996), "La relación familia-escuela", en *Educación 2001*, núm. 9, pp. 6-13.

Palacios, J.; A. Marchesi y C. Coll (1999), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*, Madrid, Alianza.

Parke, R. (1996), *Fatherhood*, Harvard, Harvard University Press.

Rodrigo, M. y J. Palacios (eds.) (1998), *Familia y desarrollo humano*, Madrid, Alianza.

TORRES V., L.E; V.A. SALGUERO y G.A. GARRIDO (1998), "Estructuras familiares: un estudio comparativo", en *Alternativas en Psicología*, año III, núm. 5, pp. 3-8.

_____; P. ORTEGA, A. GARRIDO y A. REYES (2008), "Dinámica familiar en familias con hijos e hijas", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 31-56.

VÁSQUEZ G., E.M.; E. SÁNCHEZ, M.E. NAVARRO, E. ROMERO, L. PÉREZ y M. KUMAZAWA (2003), "Instrumento de medición de la dinámica de la familia nuclear mexicana: un enfoque cuantitativo", en *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, vol. 60, núm. 1, pp. 33-52.

4. Estilo de socialización, clima y orientación de metas en la familia: efectos sobre la orientación de meta y la motivación escolar en estudiantes chilenos de secundaria*

Francisco Leal Soto, Camila Javiera Balta Oñate
Paulina Andrea Segovia Ulloa, Joselyn Tabilo Maluenda
Luis Humberto Cruz González, Militza Godoy Carvajal

Introducción

La motivación de los estudiantes ha sido un tema de larga data para quienes nos interesamos en los procesos educativos, pero hoy en día alcanza una importancia crucial debido a las enormes transformaciones culturales que ha traído el advenimiento de la sociedad de la información, las cuales han dejado muy atrás a las prácticas escolares (Blázquez, 2001). Con esta preocupación en mente, nos hemos dedicado a tratar de entender cómo se construye el clima motivacional en el salón de clases en la interacción entre las prácticas docentes y las dinámicas de los estudiantes, siguiendo los aportes que otros han realizado a este tema desde la teoría de metas (Alonso-Tapia, 2005a; Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2009; Ames, 1992; Ames y Archer, 1988, entre otros). Una de las vertientes que hemos estado desarrollando tiene en cuenta que no todos los estudiantes vivencian de la misma manera los procesos escolares, y uno de los factores que influye en ello es su experiencia familiar. La familia es uno de los principales agentes de socialización, pues influye de manera significativa en la adquisición de valores, creencias, normas y formas de comportarse que contribuyen a la inserción de las personas en la sociedad. Tiene un impacto considerable en la capacidad de las personas para adaptarse a las normas sociales de comportamiento esperadas en los diferentes sistemas de interacción, llámese escuela,

* Este capítulo integra resultados del trabajo "Validación y enriquecimiento de un modelo de clima motivacional de la clase", financiado a través de proyecto Fondecyt 1110722, y actividades de graduación (tesis) presentadas para optar al grado de licenciado en Psicología en la sede Esmeralda-Iquique de la Universidad de Tarapacá, Chile, entre 2011 y 2013.
La correspondencia puede ser dirigida a Francisco Leal Soto, <fleal@uta.cl>.

grupo de pares, instituciones gubernamentales u otras presentes en su contexto sociocultural (Esteve, 2005), así como en el rendimiento escolar (Romagnoli y Cortese, 2007). Hemos considerado tres formas de influencia de la familia: el clima familiar, el estilo de socialización y la orientación de metas. Las dos primeras son parte del soporte familiar básico sobre el que se construyen las interacciones en la familia; el tercero, en cambio, alude a un aspecto específicamente ligado a la forma en que se enfrentan las situaciones de logro, entre las cuales se cuenta la escolaridad, y que anticipa la forma en que los estudiantes podrían asumir los desafíos que la educación escolar les presenta. En lo que sigue, se hace un breve repaso de los constructos centrales del trabajo, para luego avanzar en el estudio empírico en que se exploran las relaciones entre ellos, discutiendo adicionalmente algunos hallazgos interesantes que aluden a las características socioculturales que se manifiestan en los estudiantes y sus padres.

Motivación, metas y metas de logro

El término "motivación" es ampliamente usado en psicología y educación, y es, por lo mismo, ambiguo. Una de las razones para esta confusión es que se lo emplea para referirse tanto al fenómeno de la conducta motivada en su integridad —es decir, considerando las razones, los propósitos, el esfuerzo y la persistencia de la conducta— como para referirse a algunos de sus elementos, como el propósito, el esfuerzo o la persistencia, que generalmente se conceptualizan muy cercanos entre sí. Sin hacer una revisión de esos usos, tarea que escapa al propósito de este capítulo, establezcamos algunas distinciones indispensables, siguiendo cercanamente a DeShon y Gillespie (2005). "Conducta motivada" es una conducta que tiene un propósito específico —un estado o resultado concreto como referente— que se relaciona con una razón de largo alcance (vinculada con una necesidad, un impulso, un valor, una expectativa, una preocupación, un deseo, o como se conceptualice la finalidad detrás del propósito inmediato), y en la cual la persona pone algún recurso personal (esfuerzo, tiempo, persistencia, habilidad, etc.). "Motivo" alude a las razones de largo alcance, y "motivación" señala los recursos personales —el esfuerzo y la persistencia, principalmente— que la persona moviliza en la conducta motivada. En este contexto,

los propósitos que se buscan en la conducta motivada corresponden a las metas, representaciones cognitivas concretas que cumplen una función direccional guiando a la persona hacia resultados específicos (Elliot y Thrash, 2001), representaciones de estados deseados que sirven como criterios para contrastar los estados actuales (Austin y Vancouver, 1996). Las metas de logro son un tipo específico de meta cuyo resultado final es la competencia: son una representación cognitiva de una posibilidad basada en la competencia que una persona busca alcanzar (Elliot, 1999).

Orientación de meta

Pintrich, Conley y Kempler (2003) llaman "orientación de meta" al tipo de meta que una persona busca genéricamente en situaciones de logro. Aunque hay varios temas pendientes en cuanto a la precisión del constructo, por ejemplo su generalidad, su estabilidad o su sensibilidad al contexto, Payne, Youngcourt y Beaubien (2007) llevaron a cabo un metaanálisis a partir del cual concluyen que la estabilidad de la orientación de meta en el corto plazo es comparable a la de los rasgos de personalidad evaluados por otros instrumentos, aunque no es posible determinarla en el largo plazo. Para Pintrich, el constructo orientación de meta refleja

> […] un sistema organizado, una teoría o esquema de aproximación, de compromiso y de evaluación de la propia actuación, en un contexto de logro […] una orientación general hacia la tarea que incluye creencias relacionadas acerca de los propósitos, la competencia, el éxito, la habilidad, el esfuerzo, los errores y los criterios (Pintrich, 2000:94).

La distinción básica en las metas de logro fue para diferenciar la orientación hacia la tarea por sí misma de la orientación hacia las consecuencias sociales, interpersonales o incluso intrapersonales de la tarea. Por ejemplo, Nicholls, Cobb, Yackel, Wood y Wheatley (1990) distinguen entre orientación a metas centrada en el sí mismo (orientadas a maximizar la evaluación de la propia competencia y reducir la evaluación de incompetencia frente a otros) y orientación a metas centrada en la tarea (orientadas a dominar la tarea y mejorar la competencia por sí misma); o la distinción de Dweck

(1999) entre metas de rendimiento o desempeño, en las que se busca el resultado final —la calificación, por ejemplo— y metas de dominio o aprendizaje, en las que se busca el aprendizaje o el dominio de la tarea por sí mismo. Elliot y sus colegas (Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996) propusieron incluir la dimensión aproximación-evitación en las metas de rendimiento, conformándose lo que se llamó el modelo tricotómico: metas de dominio o aprendizaje, metas de rendimiento-aproximación y metas de rendimiento-evitación, modelo que es probablemente el de mayor proyección en la investigación en esta tradición. Puesto en la situación educativa, un estudiante podría esforzarse en aprender una materia para comprenderla bien (orientación a dominio o aprendizaje), para obtener una calificación que le permita ser el mejor de su curso (orientación a rendimiento-aproximación, o resultado), o incluso para evitar aparecer como menos inteligente o hábil que sus compañeros (orientación a rendimiento-evitación, o evitación del fracaso).

METAS Y MOTIVACIÓN ESCOLAR

Motivación escolar es el compromiso, la participación y la persistencia del alumno en las actividades de la clase (Tardif, 1992). La evidencia del efecto de las metas sobre la motivación y los factores afectivos relacionados es abundante, lo que ha llevado a Grant y Dweck (2003) a afirmar que las metas tienen un efecto causal respecto de la motivación, y a Elliot, McGregor y Gable (1999) a considerar las metas de logro como predictores de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales. Por ejemplo, se ha mostrado que metas de evitación del fracaso tienden a producir consecuencias emocionales negativas (entre otros, Elliot y McGregor, 2001; Middleton y Midgley, 1997), y que metas de dominio o aprendizaje se asocian con menos afectos negativos, lo que facilita la memoria de trabajo (Linnenbrink, Ryan y Pintrich, 1999), así como con motivación intrínseca (Grant y Dweck, 2003). Asimismo, perseguir metas de resultado se asocia con la elección de tareas con éxito seguro que permiten mostrar superioridad frente a la ejecución de otros, mientras que sostener metas de dominio se asocia con elección de tareas desafiantes y preocupación por el progreso personal en la tarea más que en la comparación con otros (Ames, 1992). Martin, Marsh, Williamson y Debus (2003) han mostrado que estudiantes con metas ego-

protectoras —orientadas al resultado— son más proclives a usar estrategias defensivas autointerferentes, comportamientos que llevan a fracasar en la tarea pero que permiten atribuir los resultados a causas ajenas a sí mismo. Grant y Dweck (2003) han mostrado que, en condiciones de fuerte desafío e incluso de fracaso, estudiantes de pregrado que persiguen metas de aprendizaje tienden a mostrar enfrentamiento activo y comportamientos positivos orientados a la tarea, preservación de la motivación intrínseca y el rendimiento, mientras que aquellos que tienen metas de habilidad —metas orientadas al dominio por el desafío más que por la tarea— tienden a presentar pérdida de motivación e indicadores de desesperanza, y las metas de resultado se relacionan con pérdida de motivación y atribuciones de habilidad respecto del fracaso. En un estudio con estudiantes de secundaria en Singapur, se encontró que grupos con diferentes orientaciones de meta se caracterizan diferencialmente desde el punto de vista de características psicológicas (disfrute, competencia percibida, esfuerzo y valor) y conductas efectivas (comunicación, colaboración y resolución de problemas) al involucrarse en trabajo de proyectos (Woon Chia, Wang, Oon Seng, Ee, y Koh, 2009). En otro estudio, esta vez con estudiantes de pregrado franceses (Darnon, Muller, Schrager, Pannuzzo y Butera, 2006), se encontró que los estudiantes con metas de dominio se enfocan en ámbitos distintos y muestran distintas formas de motivación en situaciones de conflicto sociocognitivo o con posterioridad al mismo: en la situación misma de conflicto, tienden a buscar soluciones en el ámbito epistémico más que relacional, y posteriormente muestran mayor persistencia en la tarea en contexto libre, menor sensitividad a información de comparación social e invierten más tiempo buscando información sobre la tarea que sobre información normativa (por ejemplo, sobre cómo calcular su propio puntaje en la tarea), que sus compañeros con metas de rendimiento. Por su parte, Radosevich, Allyn y Yun (2007) encontraron que las orientaciones de aproximación se asocian con estrategias motivacionales adaptativas (alta autoeficacia, mayor planificación, mayor percepción de valor de las clases, mayores expectativas de éxito y menos ansiedad), mientras que las orientaciones evitativas se asocian a patrones motivacionales menos adaptativos, y la orientación de meta de dominio-aproximación tiene un efecto directo sobre la satisfacción. En otro estudio, el mismo investigador encontró que el compromiso cognitivo es positivamente influido por las metas de aproximación,

ya sea de dominio o de resultado, y negativamente influido por las metas de evitación; y que la satisfacción es favorablemente influida por la aproximación al dominio, y negativamente influida por la evitación del rendimiento (Radosevich, Radosevich, Riddle y Hughes, 2008).

A modo de síntesis, puede señalarse que las metas de dominio, tarea o aprendizaje producen patrones académicos claramente adaptativos, mientras que las metas de evitación del fracaso, desadaptativos; y que las consecuencias de las metas de rendimiento o resultado son menos claras, pero hay evidencia de que podrían ser positivas, en particular cuando van acompañadas de metas de dominio (Covington, 2000; Linnenbrink y Pintrich, 2002). Por ello, la orientación de meta asumida por los estudiantes es un factor importante a la hora de entender la motivación y el rendimiento escolar. De este modo, si se trata de optimizar la motivación en el salón de clases, no basta con aumentar el nivel de motivación, sino de promover una orientación hacia metas que efectivamente facilite patrones académicos adaptativos. En este sentido, Fernández-Heredia (2009) enfatiza la importancia del clima motivacional orientado al aprendizaje por sobre las orientaciones hacia el rendimiento y la evitación. El significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el de que posibilita incrementar sus capacidades, haciéndolos más competentes y que disfruten con el uso de las mismas (Dweck y Elliott, 1983; Alonso-Tapia, 1997). Si ocurre así, el alumno trabaja intrínsecamente motivado (Deci y Ryan, 1985), y es capaz de permanecer absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad (Csikszentmihalyi, 1975), buscar información espontáneamente y pedir ayuda si es realmente necesaria para resolver los problemas que encuentra (Jagacinsky, 1992), consiguiendo autorregular su proceso de aprendizaje que, de un modo u otro, llega a plantearse como el logro de un proyecto personal.

Clima motivacional y familia

El término "clima motivacional" fue introducido por Ames (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos en los entornos de logro. Los elementos que componen el clima motivacional hacen referencia al modo en que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en la que

se diseñan las prácticas, la forma en la que se agrupa a los estudiantes y la manera en la que las figuras de autoridad evalúan el rendimiento (Escartí y Gutiérrez, 2001), que facilitan a los estudiantes adoptar ciertas orientaciones de meta en relación con el trabajo escolar. Aunque el constructo se ha desarrollado principalmente para aludir al entorno educativo escolar más inmediato —el salón de clases (Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2009; Migdley *et al.*, 2000)—, la familia tiene un rol en ello, como bien lo saben los profesores, uno de cuyos reclamos tiene que ver con el apoyo a su labor desde la familia. El ambiente educativo actúa sobre e interactúa con disposiciones con que los estudiantes llegan al mismo (Alonso-Tapia y López, 1999; Fernández-Heredia, 2009), probablemente moldeadas por la influencia familiar. Por esto, la colaboración entre familia y escuela se ha vuelto un tema relevante en la psicología educativa en América Latina (Arancibia, Herrera, y Strasser, 2011), lo que es atestiguado por la cantidad de estudios al respecto (por ejemplo, Marcondes y Sigolo, 2012; Rivera y Milicic, 2006; Saraiva y Wagner, 2013; Silveira y Wagner, 2009).

Clima familiar

El clima familiar es el conjunto de características que revisten el proceso de interacción en la familia, al que cada miembro contribuye, percibe y valora de acuerdo con sus objetivos, necesidades, satisfacciones y creencias personales, en un punto temporal de su vida (Williams y Antequera, 1995a). El clima familiar tiene una influencia importante en la conformación de la personalidad de los niños y en la posibilidad de que se presenten déficits y trastornos psicoafectivos en los hijos, además de influir de forma significativa en su rendimiento escolar (Jiménez, 1987). La percepción del clima familiar es un referente esencial a la hora de determinar el ajuste psicosocial de los adolescentes al contexto escolar, ya que influye directamente en el desarrollo de otras características individuales, por ejemplo, en habilidades sociales como la empatía, la actitud del sujeto ante las figuras de autoridad y el desarrollo de conductas violentas en el aula, que contribuyen a configurar la relación con sus compañeros, sus profesores y la escuela, y como consecuencia la percepción del clima social del aula que tiene el adolescente (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Williams y Antequera (1995b) describen el clima familiar en tres dimensiones: relación, crecimiento personal y mantenimiento del sistema. La dimensión de relación refiere al compromiso, ayuda y apoyo que los miembros de la familia se brindan entre sí, y al grado en que se estimulan para actuar abiertamente y expresar sus sentimientos en forma directa, incluyendo aquellas expresiones de conflicto como ira y agresión. La dimensión de crecimiento personal alude al grado de asertividad y autosuficiencia de los miembros de la familia, a su capacidad para tomar decisiones y su involucramiento en actividades de interés político, social, intelectual, cultural, religioso y recreativo que favorecen la competencia personal. Finalmente, la dimensión de mantenimiento del sistema releva la importancia que se le concede a la responsabilidad, la organización y la estructura para planificar las diversas actividades que ocurren en la vida familiar, así como a las normas y los procedimientos para su funcionamiento y control.

Estilos de socialización

Los estilos de socialización parental o estilos de crianza son conjuntos de conductas de los padres que causan un clima emocional en el cual los hijos resultan inmersos; incluyen tanto las conductas en las cuales los padres representan sus prácticas parentales como las conductas no verbales y las expresiones emocionales espontáneas (Steinberg, 2001). Los numerosos estudios de Baumrind (p. ej. 1965, 1971) y los aportes de otros autores (como Maccoby y Martin 1983; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1987; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, y Darling, 1992), contribuyeron a establecer una tipología cuyo uso se ha consolidado y que distingue cuatro estilos parentales: autoritario, autoritativo,[1] negligente

[1] El término inglés *authoritative* ha sido traducido en algunos textos empleando el vocablo "autorizativo", que no existe en español. Aquí, se ha preferido "autoritativo", que es una traducción más directa y sí existe en español. Según la Real Academia Española (RAE) autoritativo significa "que incluye o supone autoridad", y puede diferenciarse de "autoritario", que en su acepción tercera, que es la que en este caso se aplica, significa "que tiende a actuar con autoritarismo". "Autoritarismo", a su vez, en su acepción más corriente (segunda en el diccionario de la RAE), significa "actitud de quien ejerce con exceso su autoridad".

e indulgente, a partir del cruce de dos ejes de socialización: aceptación/implicación y coerción/imposición (Musitu y García, 2004). El estilo autoritario (baja aceptación/implicación y alta coerción/imposición), corresponde a padres altamente demandantes y muy poco atentos y sensibles a las necesidades y deseos del hijo. Los mensajes verbales parentales son unilaterales y llegan a ser afectivamente reprobatorios. Generalmente son indiferentes a las demandas de apoyo y atención de los hijos, utilizando con menos probabilidad el refuerzo positivo, mostrándose indiferentes ante las conductas adecuadas de sus hijos. En el estilo autoritativo (alta aceptación/implicación y alta coerción/imposición), los padres son buenos comunicadores, tienen buena disposición para aceptar los argumentos del hijo y para retirar una orden o demanda, utilizan con más frecuencia la razón que la coerción para obtener la complacencia, y fomentan más el diálogo que la imposición para lograr acuerdos con los hijos. En la relación con sus hijos muestran equilibrio entre la alta afectividad con el alto control, y las altas demandas se acompañan con una comunicación clara sobre lo que se le exige al hijo. Caracterizado por el afecto, el control y la exigencia de madurez, este estilo de socialización promueve el ajuste emocional y comportamental, la autoestima, el desarrollo moral, el interés hacia la escuela, el rendimiento académico (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch,1991; Pelegrina, García-Linares y Casanova, 2002) y la satisfacción vital (Suldo y Huebner, 2004), y disminuye el conformismo ante la presión negativa del grupo y los problemas de conducta (Aunola, Stattin y Nurmi, 2000; Darling y Steinberg, 1993; Lamborn *et al*., 1991; Pelegrina *et al*., 2002). El estilo negligente (baja aceptación/implicación y baja coerción/imposición) refleja a padres que tienen serias dificultades para relacionarse e interactuar con sus hijos, al igual que para definir los límites en sus relaciones con ellos, permitiendo con indefensión que sean los propios hijos quienes la definan; aceptan con dificultades los cambios evolutivos de sus hijos y tienen pocas expresiones de afecto; no se implican en las interacciones con ellos y no supervisan las actividades de los hijos. Por último, el prototipo de los padres del estilo indulgente (alta aceptación/implicación y baja coerción implicación) es el que intenta comportarse de una manera afectiva, aceptando los impulsos, deseos y acciones del hijo. Consulta con ellos las decisiones internas del hogar y les proporciona explicaciones de las reglas fa-

miliares. Permite a sus hijos regular sus propias actividades tanto como sea posible, proporcionándole ayuda con las explicaciones y razonamientos, pero evita el ejercicio del control impositivo y coercitivo, y no se les obliga a obedecer pautas impuestas por las figuras de autoridad, a no ser que éstas sean razonadas.

Cómo estos elementos que actúan desde la familia contribuyen a la disposición motivacional que el estudiante manifiesta en la escuela, es el foco del trabajo que se presenta a continuación.

MÉTODO

Participantes

El estudio central se llevó a cabo en una escuela privada con financiamiento semipúblico de la ciudad de Iquique, Chile. Se trata de una escuela ubicada en un sector no residencial, por lo que su población escolar proviene de diversos sectores residenciales de la ciudad. Su proyecto educativo enfatiza la convivencia, el desarrollo valórico y la educación inclusiva, y enfatiza la participación e integración de la familia. Participaron todos los alumnos de los cursos de secundaria (dos cursos o secciones por nivel, de 6° a 12° grados) que quisieron hacerlo en forma voluntaria, en total 370 estudiantes de 12 a 19 años de edad. Del total de participantes, 331 respondieron de manera completa la batería de instrumentos y conformaron la muestra definitiva. Dentro de ella, 55.7% fueron mujeres y 44.3% hombres, y la edad media de los estudiantes fue de 15 años. Con respecto al grupo familiar, 82.2% vive con ambos padres y 17.8% vive con uno de los dos padres.

Instrumentos

• Clima familiar

El clima familiar fue evaluado con una adaptación de la escala de Clima Familiar de Moos, realizada a partir de la versión venezolana de Williams y Antequera (1995a). Es una escala de autorreporte constituida originalmente por 90 ítems, distribuidos en 10 subescalas que conforman las tres dimensiones del clima familiar: cohesión (por ejemplo, “Los miembros de mi familia realmente se ayudan y se apoyan entre sí”), expresividad (por ejemplo, “En nuestra familia,

nos contamos nuestros problemas personales"), conflicto (por ejemplo, "Algunas veces los miembros de mi familia se dan golpes"), en la dimensión relación; independencia (por ejemplo, "En nuestra familia se nos estimula fuertemente a ser independientes"), orientación al logro (por ejemplo, "En nuestra familia es muy importante tener éxito en la vida"), orientación a actividades intelectuales (por ejemplo, "Los miembros de mi familia concurren a menudo a la biblioteca"), orientación a actividades recreativas (por ejemplo, "En mi familia a menudo vamos al cine, asistimos a eventos deportivos, realizamos paseos, etc."), énfasis valórico, moral o religioso (por ejemplo, "Los miembros de mi familia asisten con frecuencia al templo"), en la dimensión crecimiento personal; y organización (por ejemplo, "Las actividades en nuestra familia se planifican cuidadosamente") y control (por ejemplo, "En nuestra familia se pone énfasis en el cumplimiento de las normas"), en la dimensión de mantenimiento. Los participantes deben evaluar si los reactivos se ajustan o no al funcionamiento de su familia y responder a cada afirmación de acuerdo con un formato de respuesta dicotómico (verdadero/falso). La adaptación semántico-lingüística fue validada por jueces expertos, y fue administrada a un pequeño grupo piloto para evaluar su adecuación, incorporándose algunos cambios menores como resultado de estos procedimientos.

Esta versión adaptada fue administrada a estudiantes de secundaria (10° y 11° grados) y su madre o padre, contactados a través de cinco establecimientos educacionales de la ciudad de Iquique. De las 134 familias que accedieron a participar en forma voluntaria y anónima, 105 completaron adecuadamente los instrumentos y conformaron la muestra final. De los participantes, 70% fueron mujeres y el 30% hombres; la edad media fue de 44 años (DS = 8.3) para apoderados y 16 años (DS = 0.89) para estudiantes. 56.2% de la muestra se ajusta a la estructura de una familia nuclear, 34.3% corresponde a una familia monoparental (madre e hijos o padre e hijos). 30.5% de las familias refieren un ingreso económico mensual inferior a un salario mínimo (aproximadamente US$360), y 6.7% indica ingresos superiores a cuatro veces esa cantidad. De los estudiantes, 43.8% indicó no identificarse con ninguna religión o credo, 37.1% se identifica con la religión católica, 16.2% con la evangélica y el 2.9% restante con otros credos.

Como resultado del análisis de ítems realizado sobre los datos obtenidos en esta administración, se eliminaron algunos que no re-

sultaron adecuados, y se determinó la confiabilidad de las escalas depuradas, tanto para las respuestas de los estudiantes como para las de sus padres o madres. Esto permitió que las confiabilidades fueran aceptables para la mayoría de ellas, pero se retuvo para los análisis posteriores sólo las escalas que resultaron confiables simultáneamente para ambos grupos (véase la tabla 1), resultando una escala de 39 ítems para los apoderados y de 41 ítems para los estudiantes.

TABLA 1
CONFIABILIDAD (α DE CRONBACH) DE LAS SUBESCALAS DE LA ESCALA DE CLIMA FAMILIAR

Subescala	*Padres o madres n = 105*	*Estudiantes n = 105*
Cohesión	0.75 (5)*	0.87 (6)
Expresividad	0.59 (6)	0.60 (6)
Conflicto	0.63 (5)	0.65 (6)
Independencia*	0.37 (4)	0.53 (3)
Orientación hacia el logro**	0.21 (3)	0.42 (4)
Orientación a las actividades culturales e intelectuales	0.60 (6)	0.53 (6)
Orientación hacia las actividades recreativas	0.62 (6)	0.50 (6)
Énfasis valórico, moral o religioso	0.57 (6)	0.63 (6)
Organización	0.65 (5)	0.74 (5)
Control**	0.41 (5)	0.56 (4)

* En paréntesis se indica la cantidad de ítems retenidos.
** Subescalas no retenidas.

A continuación se establecieron puntuaciones familiares combinadas para cada una de las siete escalas conservadas, promediando las puntuaciones de los dos miembros de la familia que contestaron (el estudiante y su madre o su padre). Asimismo, siguiendo el procedimiento utilizado por Williams y Antequera (1995b) se estableció un puntaje de discrepancia, calculando el promedio de las diferen-

cias entre el estudiante y su padre o su madre en todas las subescalas consideradas. De esta manera, se tuvo un perfil de clima para cada dupla familiar, compuesto por ocho puntuaciones: las siete subescalas conservadas y el puntaje de discrepancia. Estos perfiles fueron sometidos a un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método de aglomeración "vecino más lejano" y como medida de distancia la correlación de Pearson, obteniéndose una solución de ocho conglomerados. El análisis discriminante arrojó siete funciones que discriminan adecuadamente los ocho conglomerados (λ de Wilks $p < .000$ en todos los casos), clasificando correctamente a 98% de las duplas.

Finalmente, para caracterizar los conglomerados que representan los tipos de clima que describen al conjunto de familias, se compararon sus perfiles en términos de desviación respecto del promedio en cada dimensión, utilizando cinco niveles: en el promedio, desviación significativa pero menor a una desviación estándar por sobre o bajo el promedio, y desviación significativa y mayor a una desviación estándar por sobre o bajo el promedio. De este modo, cada conglomerado fue descrito y nombrado por sus características más notorias. Por ejemplo, el primer conglomerado se caracterizó por puntuaciones muy altas en conflicto y discrepancia, puntuaciones muy bajas en expresión, orientación a actividades culturales e intelectuales y orientación a actividades recreativas, y puntuaciones bajas en cohesión, énfasis moral y organización, por lo que fue denominado conflictivo-inactivo.

Para este trabajo, se administró el instrumento sólo a los estudiantes y no se dispuso del puntaje de discrepancia, por lo que se realizó un nuevo análisis de conglomerados con los datos de la muestra. Este análisis, no obstante, arrojó resultados muy similares a los del realizado con los datos de la muestra considerada en la adaptación, distinguiéndose nuevamente ocho grupos que se caracterizaron de manera muy similar a los de esa muestra. Para fines de este trabajo, cada participante fue asignado al grupo en que resultó ubicado.

• Socialización parental

Para medir esta variable se utilizó la Escala de Socialización Parental (ESPA29) (Musitu y García, 2001). El instrumento contiene 116 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de cuatro puntos que evalúan siete variables separadamente para cada padre: afecto,

indiferencia, displicencia, coerción verbal, coerción física, privación y diálogo, que se combinan para formar las dimensiones aceptación/implicación y coerción/imposición, cuyas confiabilidades son del orden de $\alpha = .9$. A partir de estas dimensiones, se clasifica a cada padre en uno de los estilos de socialización parental: autoritativo, indulgente, autoritario o negligente. En esta muestra sólo hubo padres en los estilos autoritativo y autoritario, por lo que para obtener el clima familiar se clasificó a cada familia en el estilo en que coincidían ambos padres, y en una categoría que se denominó inconsistente a aquellas familias en que los padres no coincidían (uno de ellos era autoritario y el otro, autoritativo). Como no hubo padres que coincidieran en el estilo autoritario, sólo se tuvo dos grupos de familias según el estilo de socialización parental: autoritativas e inconsistentes.

• Clima motivacional en la familia

La percepción de clima motivacional familiar fue evaluada a partir de una adaptación de la escala de percepción de clima motivacional de los compañeros de equipo, de Ntoumanis y Vazou (2005). Esta escala mide dos orientaciones motivacionales: orientación de meta hacia la tarea y orientación de meta hacia el ego, que implica tanto la orientación al rendimiento y la competencia, como la orientación a la evitación del fracaso. Es un instrumento que se compone de 21 afirmaciones, con formato de respuesta tipo Likert. Esta escala fue elaborada originalmente en idioma inglés, sin embargo, con posterioridad fue traducida y adaptada en España por González-Cutre *et al.* (2006), mostrando buenas propiedades psicométricas. Para este trabajo, la escala fue modificada refraseando los ítems para adecuarlos al contexto familiar, específicamente para evaluar el grado en que los padres actúan como modelos de una u otra orientación motivacional. Por ejemplo, el ítem "En tu grupo de entrenamiento la mayoría de los compañeros/as se ayudan unos a otros a mejorar", fue refraseado como "Generalmente mis padres se ayudan unos a otros para mejorar". Este instrumento fue administrado a un grupo de 331 alumnos secundarios (7° a 12° grados) de ambos sexos de una escuela privada con financiamiento público de la ciudad de Iquique. De ellos, se retuvieron sólo los que proporcionaron toda la información válidamente, siendo la muestra definitiva de 324 estudiantes entre 12 y 19 años, la que fue dividida aleatoriamente

en dos subgrupos con los que se llevó adelante análisis complementarios.

El análisis factorial con el primer subgrupo arrojó cuatro factores con autovalor mayor a 1, pero los dos primeros explicaron 43.16% de la varianza y el gráfico de sedimentación mostró que la pendiente se reducía drásticamente a partir del tercer factor. Como esto es consistente con el modelo teórico del instrumento, desarrollado a partir de dos orientaciones de meta, se forzó la solución a dos factores. Esta nueva solución arrojó dos factores claramente definidos e independientes, en que cada ítem satura de manera importante en un solo factor y lo hace muy poco en el otro (la menor saturación en el factor correspondiente fue 0.47, y 0.27 la más alta en el factor alternativo). El primer factor agrupó a todos los ítems que corresponden a orientación a la tarea con una sola excepción, el ítem "Mis padres se animan entre sí para poder ser exitosos", que en la escala original corresponde a la orientación al ego; mientras que los ítems que se agruparon en el segundo factor correspondieron exclusivamente a ítems cuyo sentido corresponde a orientación al ego. Se realizó una validación cruzada con la segunda submuestra, obteniéndose un resultado similar, replicándose la estructura con variaciones muy menores en los valores de las cargas. La consistencia interna (coeficiente alpha de Cronbach) de las escalas resultantes fue de $\alpha = 0.920$ para orientación a la tarea y $\alpha = 0.727$ para orientación al ego. Se obtuvo una validación adicional correlacionando la puntuación obtenida por los participantes en cada escala con la motivación escolar, medida con la puntuación obtenida en la escala de motivación y satisfacción con el profesor de Fernández y Alonso-Tapia (Fernández-Heredia, 2009), que se describe más adelante, encontrándose una correlación directa y significativa entre orientación a la tarea y motivación ($r = 0.365$, $p = 0.000$) y ausencia de correlación entre orientación a ego y motivación ($r = 0.042$, $p = 0.447$). Para efectos de este trabajo, se obtuvo la puntuación de los participantes en cada una de las escalas y luego esta puntuación fue dicotomizada según se ubicó por sobre o por debajo del promedio en cada una.

• Orientación de meta

La orientación de meta de logro de los estudiantes fue evaluada con una versión abreviada del cuestionario Metas, Expectativas y Va-

lores (Meva) (Alonso-Tapia, 2005c). Este cuestionario evalúa nueve motivaciones específicas (motivación por aprender, deseo de ayudar y ser útil, evitación y rechazo del trabajo escolar *vs.* disposición al esfuerzo, deseo de éxito y su reconocimiento, motivación externa, deseo de conseguir una calificación positiva, miedo al fracaso y resistencia al desánimo debido al profesor) a partir de las que se derivan las puntuaciones en las tres orientaciones motivacionales: orientación al aprendizaje, orientación al rendimiento y orientación a la evitación. En su versión completa, las confiabilidades reportadas varían entre $\alpha = 0.8$ y $\alpha = 0.9$, y la versión abreviada de 15 ítems utilizada en este trabajo tuvo indicadores menos satisfactorios (del orden de $\alpha = 0.6$). A pesar de que estas confiabilidades no resultan aceptables para tomar decisiones sobre personas individuales, son aún aceptables al describir grupos o relacionar variables (Morales, 2008), por lo que se optó por utilizar la forma abreviada para mantener la longitud total de la batería de instrumentos dentro de lo que razonablemente se podía administrar en el tiempo del cual se disponía.

• Motivación escolar

Esta variable se evaluó mediante la aplicación de un cuestionario reportado por Fernández-Heredia (2009) que evalúa cuatro aspectos de la motivación: interés, esfuerzo, habilidad percibida (autoeficacia) y expectativas de resultado, a través de 12 ítems en formato Likert de cinco puntos. El comportamiento de los ítems es unidimensional, y su confiabilidad fue de $\alpha = 0.8$, tanto en el estudio de Fernández-Heredia como en el caso de esta muestra.

Procedimiento

Se contactó a los directivos del establecimiento y se obtuvo su autorización para acceder a las reuniones de los apoderados, a quienes se explicó el estudio, sus alcances y objetivos, y se les solicitó su consentimiento para la participación de sus hijos, el que fue manifestado por escrito. La administración de los instrumentos se llevó a cabo en una clase regular, con el consentimiento del respectivo profesor. Se explicó a los estudiantes lo mismo que a sus padres, y se les solicitó su colaboración. Quienes accedieron a participar, lo manifestaron en un formato de asentimiento y recibieron

el material. Las instrucciones fueron leídas conjuntamente, y luego cada estudiante completó el cuadernillo con los instrumentos. A quienes optaron por no participar se les dio la posibilidad de salir del salón y realizar una actividad distinta en otro lugar del establecimiento; la participación en este trabajo y en aquellos previos realizados para preparar los instrumentos, fue completamente voluntaria.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados con técnicas estadísticas descriptivas y comparativas (análisis de varianza de una vía).

Resultados

En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables metas de logro —orientadas al aprendizaje, al rendimiento y a la evitación— y motivación escolar, para los subgrupos definidos por las variables estudiadas. Pero antes de analizar las diferencias asociadas a ellas, cabe mencionar que, para el grupo total, la media de orientación de meta a la tarea o aprendizaje fue M = 3.5, significativamente superior a la de metas orientadas a la evitación, M = 3.1 (t = 6.057, gl = 330, p = 0.000), y ésta, a su vez, fue significativamente superior al promedio de metas orientadas a resultado (M=2.3, t = 9.439, gl=330, p=.000). Que la orientación de meta hacia el aprendizaje sea predominante refleja que los estudiantes muestran mayor interés en la comprensión y dominio de las materias para la adquisición de nuevas habilidades y su posterior desarrollo (Kohler y Reyes, 2010), que a evitar la tarea antes de su ejecución o compararse socialmente, lo que contradice la opinión de muchos profesores, cuya queja es que los estudiantes suelen no estar motivados por el aprendizaje de las materias impartidas en la escuela (Alonso-Tapia, 2005b). No obstante, es un hecho digno de ser notado, pues si los estudiantes están más motivados por aprender que por otro tipo de metas, y si esta orientación de meta es la que produce los patrones cognitivos y disposicionales más adaptativos, como han señalado Ames y Archer (1988), el balón queda en manos de los profesores.

También debe llamarnos la atención que la orientación a evitar el fracaso sea la que sigue a la orientación al aprendizaje en importancia, y no la orientación al resultado. Hay bastante evidencia de que

TABLA 2
MEDIAS Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DE METAS DE LOGRO —ORIENTADAS AL APRENDIZAJE, AL RENDIMIENTO Y A LA EVITACIÓN— Y MOTIVACIÓN ESCOLAR, SEGÚN CLIMA FAMILIAR, ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y CLIMA MOTIVACIONAL FAMILIAR

Factor n		*Orientación de meta al aprendizaje*		*Orientación de meta al resultado*		*Orientación de meta a la evitación del fracaso*		*Motivación escolar*	
		M	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*	*M*	*DT*
Clima familiar									
Cohesionado expresivo	181	3.7	0.67	2.7	0.61	3.0	0.89	3.5	0.67
Expresivo conflictivo organizado	33	3.2	0.69	2.7	0.74	3.1	0.93	3.1	0.74
Conflictivo inactivo	39	3.3	0.66	2.4	0.69	3.3	0.81	3.2	0.72
Inexpresivo cultural	32	3.5	0.84	2.5	0.52	3.1	0.81	3.4	0.71
Inexpresivo	9	2.7	0.75	2.3	0.99	3.5	0.9	3.2	0.51
Cultural organizado	13	3.1	0.65	2.3	0.62	2.8	0.59	3.1	0.45
Desligado conflictivo	14	3.3	0.91	2.7	0.65	3.3	0.9	3.3	0.58
Cohesionado conflictivo	10	2.9	0.52	2.0	0.45	2.9	0.39	2.6	0.65
Estilo de socialización parental									
Autoritativo	184	3.5	0.71	2.6	0.62	3.0	0.74	3.3	0.69
Inconsistente	147	3.5	0.77	2.6	0.69	3.1	0.99	3.4	0.70
Clima familiar orientado a la tarea									
Alto	151	3.7	0.70	2.7	0.61	3.1	0.92	3.5	0.73
Bajo	180	3.2	0.67	2.4	0.67	3.1	0.77	3.2	0.65
Clima familiar orientado al ego									
Alto	169	3.6	0.70	2.7	0.60	3.1	0.89	3.6	0.72
Bajo	162	3.3	0.74	2.5	0.67	3.1	0.84	3.1	0.60

la orientación a la evitación del fracaso es la menos adaptativa, mientras que la orientación al resultado puede ser neutra o incluso adaptativa cuando es acompañada por metas de aprendizaje, como puntualizan Linnenbrink y Pintrich (2002). Alonso-Tapia, Huertas y Ruiz (2010), en un estudio con universitarios, han mostrado que el rendimiento estimado por los estudiantes correlaciona negativamente con metas de evitación del fracaso, no correlacionan con las de resultado y lo hacen positivamente con las de aprendizaje, señalando que la adopción de una perspectiva de múltiples metas resulta sostenida empíricamente. Por su parte, Elliot y McGregor (2001) han sugerido que la distinción entre aproximación (al aprendizaje y al resultado) y evitación (al aprendizaje y al resultado) pudiera ser más relevante que la tradicional distinción entre aprendizaje y resultado, lo que ha sido apoyado empíricamente por Johnson y Sinatra (2014), quienes han encontrado que las orientaciones de aproximación al aprendizaje y al resultado facilitan el cambio conceptual, a diferencia de la orientación evitativa. Por ello, el predominio relativo de la orientación a la evitación sobre la orientación al resultado debería alertar a padres y profesores acerca de sus mensajes y reacciones ante el fracaso. Volveremos sobre ello más adelante; por ahora, señalemos que el hecho de que las metas de orientación al resultado se muestran significativamente menores frente a las otras orientaciones de los estudiantes, habla de que ellos se movilizan menos por la competencia o comparación con otros y el reconocimiento público de su entorno de lo que lo hacen por aprender o por evitar el fracaso (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001).

Discusión

Contrariamente a lo esperado, el estilo de socialización parental no hizo diferencia en la orientación de meta de los estudiantes (véase la tabla 3). González y Wolters (2006), de hecho, reportaron asociación entre tener padres cuyo estilo de socialización era predominantemente autoritativo con metas de aprendizaje, y entre tener padres con estilo predominantemente autoritario con metas de resultado; y Chen (2010) encontró que hijos de padres autoritativos tendían a tener metas de logro más altas en general, que hijos de padres con predominio de cualquiera de los otros estilos de socialización. No

TABLA 3
ANOVA DE UN FACTOR PARA METAS DE LOGRO —ORIENTADAS AL APRENDIZAJE, AL RENDIMIENTO Y A LA EVITACIÓN— Y MOTIVACIÓN ESCOLAR, SEGÚN CLIMA FAMILIAR, ESTILO DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL Y CLIMA MOTIVACIONAL FAMILIAR

Factor	*Orientación de meta al aprendizaje*			*Orientación de meta al resultado*			*Orientación de meta a la evitación del fracaso*			*Motivación escolar*		
	F	*gl*	*p*	*F*	*gl*	*p*	*F*	*gl*	*p*	*F*	*gl*	*p*
Clima familiar	5.980	7	.000	3.017	7	.004	1.219	7	.291	4.612	7	.000
Estilo de socialización parental	.252	1	.616	.442	1	.507	.377	1	.540	4.152	1	.042
Clima motivacional de la familia												
Orientado a la tarea	52.654	1	.000	13.956	1	.000	.001	1	.972	35.944	1	.000
Orientado al ego	12.355	1	.001	12.343	1	.001	.002	1	.961	15.476	1	.000

obstante, es parcialmente coherente con lo reportado por Elliot y McGregor (2001), quienes encontraron que las características socializadoras de los padres tenían nulo efecto sobre las metas de aprendizaje, pero que las metas de resultado eran favorecidas por los padres que entregaban aprobación condicionada (p. ej., "Mamá estará feliz si traes buenas notas") y retroalimentación positiva centrada en la persona (p. ej., "¡Qué linda persona eres!"), mientras que las metas de evitación del fracaso eran favorecidas por los padres que entregaban retroalimentación negativa centrada en la persona (p. ej., "Eres un chico muy torpe") e inducen preocupación o temor por equivocarse o cometer errores.

La motivación escolar, sin embargo, sí resulta influida por el estilo de crianza: aquellas familias en que uno de los padres ejerce un estilo autoritario y el otro autoritativo, promueven mayor motivación escolar en sus hijos que aquellas en que ambos padres son autoritativos. Dado que lo que se considera motivación escolar incluye dimensiones que podrían considerarse propias de la orientación al aprendizaje (p. ej., interés) como de la orientación al rendimiento (p. ej., expectativas de éxito), esto no resulta del todo sorprendente, y es coherente con lo encontrado por González y Wolters y por otros autores como Aguilar, Valencia y Romero (2004) quienes reportaron que estudiantes mexicanos de bachillerato provenientes de familias autoritarias tenían mejor desempeño académico. Algo similar reporta Boon (2007) quien encontró que el logro escolar se vio favorecido cuando la socialización incluye calidez y rigurosidad, lo que implica algún grado de desapego o autoritarismo. Esto contraviene lo reportado por Turner, Chandler y Heffer (2009), quienes encontraron que padres más autoritativos favorecen el rendimiento en estudiantes de pregrado; no obstante, en ese estudio, los autores no consideraron otros estilos de socialización, por lo que no puede considerarse una referencia comparativa equivalente. Al contrario, nuestros resultados y el de Boon (2007) sugieren que el soporte exigente y cálido que provee el padre autoritativo requiere ser complementado con algún grado de la exigencia más externa o desapegada que provee el padre autoritario, al menos si de favorecer motivación escolar se trata. Es decir, la mejor combinación sería que al menos uno de los padres se muestre sensible frente a las necesidades de sus hijos, establezca normas claras y firmes, entregue a sus hijos la dirección frente a las actividades orientadas al proceso y conductas futuras apoyando la individua-

lidad e independencia, promueva la comunicación abierta, el razonamiento y el reconocimiento de sus derechos e intereses, como en el caso de los padres de estilo autoritativo, y de manera simultánea otro refuerce el control, fije reglas para mantener el orden siendo exigente, remarcando la autoridad y desalentando su cuestionamiento, de la forma en que lo hacen los padres de estilo autoritario, como sugieren Vallejo y Mazadiego (2006) y Bernaola (2008). Se puede recalcar a partir de esto la importancia de dos elementos importantes en el desarrollo de la motivación escolar: afecto y exigencia, en un equilibrio entre las demandas que los padres hacen a los hijos para que se integren en el contexto familiar a través de supervisión, esfuerzos disciplinarios y voluntad de enfrentarse a la desobediencia, y las acciones que intencionalmente fomentan la individualidad y la autorregulación, mediante la adaptación y el apoyo a las necesidades y demandas del niño (Baumrind, 1991). En otras palabras, la exigencia refiere a la voluntad de los padres para actuar como un agente socializador, mientras que el afecto refiere al reconocimiento por parte de los padres de la individualidad del niño.

Es necesario acotar en este punto, sin embargo, que en nuestro grupo de participantes no hubo padres o madres que mostraran las características autoritarias (alta coerción/imposición y baja aceptación/implicación) en niveles extremos. Por otra parte, estamos hablando específicamente sobre el efecto en motivación escolar, lo que implica cercanía y adecuación a las exigencias de la cultura escolar, que, sin lugar a dudas, es una cultura jerarquizada y basada en la autoridad, particularmente en Chile (Arón y Milicic, 1999; Cornejo y Redondo, 2001), en donde incluso resulta violenta (Contador, 2001; López, Morales y Ayala, 2009). Es muy probable que en otro contexto escolar, menos autoritario, la familiaridad con cierto grado de autoritarismo desapegado no sea favorable en relación con la motivación escolar, como resultó ser en este caso.

Desde el punto de vista del clima familiar, se apreció un efecto significativo tanto sobre las orientaciones de meta hacia el aprendizaje y el resultado como sobre la motivación escolar, por lo que se realizaron análisis *post-hoc* para determinar específicamente qué tipos de clima familiar producen diferencias. Los resultados de este análisis mostraron que el perfil familiar cohesionado expresivo se asocia a una media significativamente superior en metas de logro orientadas al aprendizaje en relación con los perfiles cohesionado-conflictivo y expresivo conflictivo y organizado; y que en las metas

de logro con orientación al resultado, el perfil familiar cohesionado conflictivo fue significativamente inferior que los perfiles cohesionado expresivo y el expresivo conflictivo y organizado. El mismo perfil cohesionado conflictivo fue significativamente inferior en motivación escolar en relación con el perfil cohesionado expresivo y el inexpresivo cultural. Resulta claro al ver estos resultados que cada característica, por sí sola, no tiene una influencia específica, sino que su efecto depende de cómo se combina con otras características. La combinación entre cohesión y conflicto es, sin lugar a dudas, la que muestra un efecto menos favorable a la motivación y la adopción de metas de aproximación al rendimiento y al resultado. Sin embargo, su combinación con expresividad resulta ser la más favorable. El conflicto, por su parte, resulta la característica del clima familiar específica más interferente con la motivación y la adopción de metas de aprendizaje y resultado. Esto es muy similar a lo encontrado por Remón (2013) en estudiantes peruanos, en quienes el conflicto en la familia se asoció negativamente con todas las variables motivacionales, y positivamente con la desmotivación. La cohesión, por su parte, juega un rol favorable, a menos que se asocie a conflicto. En general, siguiendo a Robledo y García (2009) podría afirmarse que la conflictividad en la familia tiende a interferir con la adaptación escolar, mientras que la estabilidad tiende a favorecerla.

El clima motivacional familiar tuvo un efecto significativo sobre todas las variables, menos sobre la orientación de evitación, hecho que, en su conjunto, es consistente con lo reportado por Gutiérrez y Escartí (2006), quienes encontraron efecto de las metas de los padres tanto sobre la orientación de meta como sobre la motivación intrínseca de sus hijos. Los padres que enfatizan la orientación hacia la tarea promueven en sus hijos mayor orientación tanto hacia la tarea como hacia el resultado, así como mayor motivación escolar, patrón que se repite con los padres que enfatizan la orientación hacia el ego. No obstante, es necesario recordar que en la orientación hacia el ego se considera el énfasis hacia todas las metas de resultado, incluyendo tanto las de aproximación como las de evitación. Esto hace razonable suponer que probablemente predomine, dentro de la orientación al ego, el componente que enfatiza el resultado por sobre el que enfatiza la evitación del fracaso. Apoya esta suposición el hecho de que, si bien la diferencia entre la percepción de orientación al aprendizaje o tarea y la de orientación al ego fue significativa a favor de la primera (M = 3,87, DS = 0.835 *ver-*

sus M = 3.05, SD = 0.755, t = 12.253, gl = 330, p = 0.000), es relativamente pequeña, probablemente porque considera simultáneamente las metas de resultado —posiblemente más altas que lo que refleja el promedio— y las de evitación —probablemente más bajas que dicho promedio. Sin embargo, en los estudiantes la orientación a la evitación es mayor que la orientación hacia el resultado, lo que resulta inconsistente con esa suposición, a menos que también supongamos que los estudiantes están respondiendo en mayor medida a influencias de otros actores que pudieran estar remarcando la evitación del fracaso, por ejemplo, la escuela. Como no disponemos de datos para aclarar este punto, tendremos que dejarlo enunciado como una limitación relevante; por ahora, el hecho establecido es que la orientación de meta enfatizada por los padres marca, de alguna manera, la orientación de meta y la motivación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Se han presentado hasta aquí conceptos esenciales para entender la influencia de algunos factores familiares —clima familiar, estilo de socialización y orientación de meta promovida en la familia— sobre la orientación de meta y la motivación de niños y jóvenes en el contexto escolar. Luego, se reportaron los resultados de un estudio empírico para determinar estas relaciones en un grupo de escolares secundarios de la ciudad de Iquique, Chile, para lo cual fue preciso realizar la adaptación de instrumentos que evaluaran clima familiar y orientación de metas en la familia en estudiantes secundarios chilenos, a partir de instrumentos desarrollados en España y Venezuela; resultados que se han discutido a la luz del marco teórico y la investigación empírica disponible. A partir de ello, pueden desprenderse consecuencias e implicaciones que se deben tener en cuenta a la hora de mirar la relación entre el contexto escolar y la familia si de optimizar la motivación en y hacia la escuela se trata, algunas de las cuales se presentan a continuación.

Contrariamente a lo que piensan muchos profesores y padres, los estudiantes se muestran más proclives a aprender genuinamente que simplemente a obtener notas, competir u obtener reconocimiento. Ello debería llevar a reflexionar sobre las razones por las cuales esto no se refleja en la interacción en el salón de clases. Probablemente haya mucho que cambiar en la dinámica del salón de

clases para capitalizar este genuino interés de los estudiantes por el aprendizaje. Asimismo, madres y padres favorecerían esta eventual capitalización si enfatizaran climas de motivación orientados al aprendizaje tanto como al resultado, aunque sin remarcar el componente de competencia o comparación. Junto con esto, cabe destacar la importancia de mantener exigencias razonablemente altas, equilibrando la calidez con la rigurosidad, en un clima afectivo de expresividad franca y apoyo recíproco que facilite la cohesión y la estabilidad en las relaciones de la familia.

Inversamente, el conflicto como forma de interacción en la familia es un interferente muy relevante para la motivación. Aunque es parte inevitable de la dinámica interpersonal, no puede llegar a ser un modo habitual o predominante de relación sin pasar una cuenta que irá más allá de los límites de la familia, alcanzando la esfera escolar. Del mismo modo, enfatizar los errores y el fracaso es una estrategia que favorece la adopción de metas egoprotectoras que llevan a evitar situaciones de aprendizaje. Valorar el error como parte de un genuino intento por aprender es algo que padres y profesores podemos hacer para liberar lo mejor de lo mejor que tenemos: nuestras hijas e hijos.

REFERENCIAS

AGUILAR, J.; A. VALENCIA y P. ROMERO (2004), "Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de bachillerato", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 21, núm. 2, pp. 119-129.

ALONSO-TAPIA, J. (1997), *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*, Barcelona, Edebé.

_____ (2005a), *Motivar en la escuela, motivar en la familia*, Madrid, Morata.

_____ (2005b), "Motivación para el aprendizaje. La perspectiva de los alumnos", en Ministerio de Educación y Ciencia, *La orientación escolar en centros educativos*, Madrid, MEC, pp. 209-242.

_____ (2005c), "Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario Meva", en *Psicothema*, vol. 17, núm. 3, pp. 404-411.

_____ y G. LÓPEZ (1999), "Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos",

en J.I. Pozo y C. Monereo (eds.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana, pp. 35-57.

_____ y B. FERNÁNDEZ-HEREDIA (2009), "Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 4, pp. 597-612.

_____; J. HUERTAS y M. RUIZ (2010), "On the Nature of Motivational Orientations: Implications of Assessed Goals and Gender Differences for Motivational Goal Theory", en *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, núm. 1, pp. 232-243.

AMES, C. (1992), "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, núm. 3, pp. 261-271, DOI: 10.1037/0022-0663.84.3.261

_____ y J. ARCHER (1988), "Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, núm. 3, pp. 260-267.

ARANCIBIA, V.; P. HERRERA y K. STRASSER (2011), *Manual de psicología educacional*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.

ARÓN, A.M. y N. MILICIC (1999), "Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar", en *Psykhe*, vol. 9, núm. 2, pp. 117-123.

AUNOLA, K.; H. STATTIN y J.E. NURMI (2000), "Parenting Styles and Adolescents' Achievement Strategies", en *Journal of Adolescence*, vol. 23, núm. 2, pp. 205-222.

AUSTIN, J.T. y J.B. VANCOUVER (1996), "Goal Constructs in Psychology: Structure, Process, and Content", en *Psychological Bulletin*, vol. 120, núm. 3, pp. 338-375.

BAUMRIND, D. (1965), "Parental Control and Parental Love", en *Children*, vol. 12, núm. 6, pp. 230-234.

_____ (1971), "Current Patterns of Parental Authority", en *Developmental Psychology Monographs*, vol. 4, núm. 1, parte 2, pp. 1-103.

_____ (1991), "The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use", en *Journal of Early Adolescence*, vol. 11, núm. 1, pp. 56-95.

BERNAOLA, L. (2008), "Estudio correlacional entre estilos de crianza e indefensión aprendida en estudiantes del quinto y sexto grado de primaria de la institución educativa N° 2013 'Aso-

ciación Policial' SMP-2007" (tesis de licenciatura inédita), Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

BLÁZQUEZ, F. (coord.) (2001), *Sociedad de la información y educación*, Mérida, Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

BOON, H.J. (2007), "Low and High-Achieving Australian Secondary School Students: Their Parenting, Motivations and Academic Achievement", en *AustralianPsychologist*, vol. 42, núm. 3, pp. 212-225.

CHEN, Ch. (2010), "The Impact of Temperament, Personality, and Perceived Parenting on Chinese Adolescents' Achievement Motivation and Academic Achievement" (tesis doctoral), Hong Kong, Universidad de Hong Kong.

CONTADOR, M. (2001), "Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media", en *Psykhe*, vol. 10, núm. 1, pp. 69-80.

CORNEJO, R. y J.M. REDONDO (2001), "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana", en *Última Década*, vol. 15, pp. 11-52.

COVINGTON, M.V. (2000), "Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review", en *Annual Review of Psychology*, núm. 51, pp. 171-200.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975), *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco, Jossey-Bass.

DARLING, N. y L. STEINBERG (1993), "Parenting Style as Context: An Integrative Model", en *Psychological Bulletin*, vol. 113, núm. 3, pp. 487-496.

DARNON, C.; D. MULLER, S.M. SCHRAGER, N. PANNUZZO y F. BUTERA (2006), "Mastery and Performance Goals Predict Epistemic and Relational Conflict Regulation", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. 4, pp. 766-776.

DECI, E.L. y R.M. RYAN (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Nueva York, Plenum.

DESHON, R.P. y J.Z. GILLESPIE (2005), "A Motivated Action Theory Account of Goal Orientation", en *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, núm. 6, pp. 1096-1127.

DORNBUSCH, S.M.; P.L. RITTER, P.H. LEIDERMAN, D.F. ROBERTS y M.J. FRALEIGH (1987), "The Relation of Parenting Style to Ado-

lescent School Performance", en *Child Development*, vol. 58, núm. 5, pp. 1244-1257.

DWECK, C.S. (1999), *Self Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*, Filadelfia, Psychology Press.

_____ y E.S. ELLIOTT (1983), "Achievement Motivation", en E.M. Hetherington (ed.), *Socialization, Personality and Social Development*, Nueva York, Wiley.

ELLIOT, A.J. (1999), "Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals", en *Educational Psychologist*, vol. 34, núm. 3, pp. 169-189.

_____ y J.M. HARACKIEWICZ (1996), "Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, núm. 3, pp. 461-475.

_____ y M.A. CHURCH (1997), "A Hierachical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, núm. 1, pp. 218-232.

_____; H.A. MCGREGOR y S. GABLE (1999), "Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, núm. 3, pp. 549-564.

_____ y H.A. MCGREGOR (2001), "A 2 x 2 Achievement Goal Framework", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, núm. 3, pp. 501-519.

_____ y T.M. THRASH (2001), "Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation", en *Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 2, pp. 139-156, DOI: 10.1023/A:1009057102306.

ESCARTÍ, A. y M. GUTIÉRREZ (2001), "Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport", en *European Journal of Sport Science*, vol. 1, núm. 4, pp. 1-12, DOI: 10.1080/17461390100 071406.

ESTEVE, J.V. (2005), "Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes" (tesis doctoral inédita), Facultad de Psicología-Universidad de Valencia, disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10184/esteve.pdf?sequence=1>.

FERNÁNDEZ-HEREDIA, B. (2009), "Desarrollo y validación de un cuestionario de clima motivacional de clase" (tesis doctoral inédita), Facultad de Psicología-Universidad Autónoma de Madrid.

GLASGOW, K.L.; S.M. DORNBUSCH, L. TROYER, L. STEINBERG y P.L. RITTER (1997), "Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools", en *Child Development*, vol. 68, núm. 3, pp. 507-529.

GONZALEZ, A.L. y C.A. WOLTERS (2006), "The Relation between Perceived Parenting Practices and Achievement Motivation in Mathematics", en *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 203-217.

GONZÁLEZ-CUTRE, D.; J.A. MORENO, L. CONTE, C. MARTÍNEZ GALINDO, N. ALONSO, T. ZOMEÑO y L.M. MARÍN (2006), "Análisis de la motivación autodeterminada en jóvenes deportistas a través del clima motivacional percibido en los iguales y las orientaciones de meta", en O. Abadía (ed.), *Actas del I Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, Valladolid, CSD.

GRANT, H., y C.S. DWECK (2003), "Clarifying Achievement Goals and Their Impact", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, núm. 3, pp. 541-553.

GUTIÉRREZ, M. y A. ESCARTÍ (2006), "Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física", en *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 15, núm. 1, pp. 23-35.

JAGACINSKY, C.M. (1992), "The Effects of Task Involvement and Ego Involvement on Achievement-Related Cognitions and Behaviors", en D.H. Schunk y J.L. Meece (eds.), *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 307-326.

JIMÉNEZ, M.A. (1987), "La relación familiar como factor socioambiental significativo en el rendimiento escolar de una muestra de niños institucionalizados", en *Anales de Psicología*, vol. 4, pp. 5-17.

JOHNSON, M.L. y G. SINATRA (2014), "The Influence of Approach and Avoidance Goals on Conceptual Change", en *The Journal of Educational Research*, vol. 107, núm. 4, pp. 312-325, DOI: 10.1080/00220671.2013.807492.

KOHLER, J. y M. REYES (2010), "Teoría de orientación a la meta: hallazgos y aplicaciones en la educación y la educación física", en *Cultura*, año 28, núm. 24, disponible en <http://www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/educacion.pdf>.

LAMBORN, S.; N. MOUNTS, L. STEINBERG y S. DORNBUSCH (1991), "Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents

from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families", en *Child Development*, vol. 62, núm. 5, pp. 1049-1065.

LINNENBRINK, E.A.; A.M. RYAN y P.R. PINTRICH (1999), "The Role of Goals and Affect in Working Memory Functioning", en *Learning and Individual Differences*, vol. 11, núm. 2, pp. 213-231.

_____ y P.R. PINTRICH (2002), "Motivation as an Enabler for Academic Success", en *School Psychology Review*, vol. 31, núm. 3, pp. 313-327.

LÓPEZ, V.; M. MORALES y A. AYALA (2009), "Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos", en *Revista de Psicología*, vol. 27, núm. 2, pp. 243-286, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

MACCOBY, E.E. y J.A. MARTIN (1983), "Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interactions", en P.H. Mussen y E.M. Hetherington (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, *Socialization, Personality, and Social Development*, Nueva York, Wiley Publishers, 4a. edición, pp. 1-102.

MARCONDES, K.H.B. y S.R.R. SIGOLO (2012), "Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?", en *Paidéia*, vol. 22, núm. 51, pp. 91-99.

MARTIN, A.J.; H.W. MARSH, A. WILLIAMSON y R. DEBUS (2003), "Self-Handicapping, Defensive Pessimism, and Goal Orientation: A Qualitative Study of University Students", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, núm. 3, pp. 617-628.

MIDDLETON, M.J. y C. MIDGLEY (1997), "Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, núm. 4, pp. 710-718.

MIDGLEY, C.; M.L. MAEHR, L.Z. HRUDA, E. ANDERMAN, L. ANDERMAN, K.E. FREEMAN, M. GHEEN, A. KAPLAN, R. KUMAR, M.J. MIDDLETON, J. NELSON, R. ROESER y T. URDAN (2000), *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*, Ann Arbor, University of Michigan.

MORALES, P. (2008), *Estadística aplicada a las ciencias sociales*, Madrid, Pontificia Universidad de Comillas.

MORENO, D.; E. ESTÉVEZ, S. MURGUI y G. MUSITU (2009), "Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia", en *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 1, pp. 123-136.

MUSITU, G. y F. GARCÍA (2001), *ESPA 29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*, Madrid, TEA.

_____ y F. GARCÍA (2004), *ESPA 29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*, 2a. ed., Madrid, TEA.

NICHOLLS, J.G.; P. COBB, E. YACKEL, T. WOOD y G. WHEATLEY (1990), "Students' Theories of Mathematics and their Mathematical Knowledge: Multiple Dimensions of Assessment", en G. Kulm (ed.), *Assessing Higher Order Thinking in Mathematics*, Washington DC, American Association for the Advancement of Science (AAAS), pp. 137-54.

NTOUMANIS, N. y S. VAZOU (2005), "Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation", en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 27, núm. 4, pp. 432-455.

PAYNE, S.C.; S.S. YOUNGCOURT y J.M. BEAUBIEN (2007), "A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net", en *Journal of Applied Psychology*, vol. 92, núm. 1, pp. 128-150.

PELEGRINA, S.; M.C. GARCÍA-LINARES y P.F. CASANOVA (2002), "Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes", en *Infancia y Aprendizaje*, vol. 25, núm. 2, pp. 147-168.

PINTRICH, P.R. (2000), "An Achievement Goal Theory Perspective on Isues in Motivation Terminology, Theory, and Research", en *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, núm. 1, pp. 92-104.

_____; A.M. CONLEY y T.M. KEMPLER (2003), "Current Issues in Achievement Goal Theory and Research", en *International Journal of Educational Research*, vol. 39, núms. 4-5, pp. 319-337.

RADOSEVICH, D.J.; M. R. ALLYN y S. YUN (2007), "Predictive Validity of Goal Orientation: Four-Factor Versus Three-Factor Model", en *Review of Business Research*, vol. 7, núm. 4, pp. 175-183.

_____; D.M. RADOSEVICH, M.R. RIDDLE y P.A. HUGHES (2008), "Goal Orientation as a Predictor of Cognitive Engagement, Performance, and Satisfaction", en *Journal of Academy of Business and Economics*, vol. 8, núm. 3, p. 46, en <http://www.allbusiness.com/science-technology/behaviorcognition/11763 74>.

REMÓN, S. (2013), "Clima social familiar y motivación académica en estudiantes de 3ro. y 4to. de secundaria pertenecientes a

colegios católicos de Lima Metropolitana" (tesis de maestría inédita), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

RIVERA, M. y N. MILICIC (2006), "Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de los padres y profesores de enseñanza general básica", en *Psykhe*, vol. 15, núm. 1, pp. 119-135.

ROBLEDO, P. y J.N. GARCÍA (2009), "El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos", en *Aula Abierta*, vol. 37, núm. 1, pp. 117-128.

RODRÍGUEZ, S.; R. CABANACH, I. PIÑEIRO, A. VALLE, J.C. NÚÑEZ y J. GONZÁLEZ-PIENDA (2001), "Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas", en *Psicothema*, vol. 13, núm. 4, pp. 546-550.

ROMAGNOLI, C. e I. CORTESE (2007), *Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos. Programa Valoras UC, Fichas*, disponible en <http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/factores_familia.pdf>.

SARAIVA, L. y A. WAGNER (2013), "A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental", en *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 21, núm. 81, pp. 739-772.

SILVEIRA, L. y A. WAGNER (2009), "Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores", en *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 13, núm. 2, pp. 283-291.

STEINBERG, L. (2001), "We Know these Things: Parent Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect", en *Journal of Research on Adolescence*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-19.

_____; S.D. LAMBORN, S.M. DORNBUSCH y N. DARLING (1992), "Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement and Encouragement to Succeed", en *Child Development*, vol. 63, núm. 5, pp. 1266-1281.

SULDO, S.H. y E.S. HUEBNER (2004), "Does Life Satisfaction Moderate the Effects of Stressful Life Events on Psychopathological Behavior during Adolescence?, en *School Psychology Quarterly*, vol. 19, núm. 2, pp. 93-105.

TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Montreal, Les Éditions Logiques.

TURNER, E.A.; M. CHANDLER y R.W. HEFFER (2009), "The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students, en *Journal of College Student Development*, vol. 50, núm. 3, pp. 337-346.

VALLEJO, A. y T. MAZADIEGO (2006), "Familia y rendimiento académico", en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 5, pp. 55-59.

WILLIAMS, N. y F. ANTEQUERA (1995a), "Tipología del clima familiar: un estudio en Venezuela", en *Comportamiento*, vol. 4, núm. 1, pp. 83-105.

_____ y F. ANTEQUERA (1995b), *Normalización de la escala de Moos para medir clima familiar*, Caracas, Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento-Universidad Simón Bolívar.

WOON CHIA, L.; C.K.J. WANG, T. OON SENG, J. EE y C. KOH (2009), "Understanding Students' Motivation in Project Work: A 2 X 2 Achievement Goal Approach", en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, núm. 1, pp. 87-106.

5. Escuelas y familias en Italia: algunas cuestiones críticas y una perspectiva de intervención*

Manuela Cantoia
*Alessandro Antonietti***

La atención al aprendizaje de los alumnos

Las familias, al cuidar a sus hijos, se encuentran ayudando a los niños y jóvenes en la realización de sus actividades escolares, y más generalmente, dándole seguimiento y apoyo a su trayectoria académica. ¿Cuál es el modo adecuado en el cual los adultos que desempeñan un rol educativo pueden cumplir tal tarea? Existen diversas formas en las que se puede cuidar el aprendizaje del estudiante. En nuestra vida tenemos experiencias de todas estas formas de cuidado y cada una tiene una función, así como también sus límites.

Probablemente *tomar en brazos* es la primera forma de cuidado de la cual formamos experiencia desde el nacimiento. Es una forma de cuidado que implica una relación muy cercana entre el que la ofrece y quien la recibe. Es un tipo de cuidado que es útil, si no indispensable, en los momentos en que el estudiante no logra "mantenerse solo en pie", pero es también una modalidad que presenta límites: si los estudiantes fueran siempre "tomados en brazos" se le ahorrarían esfuerzos, pero tendrían pocas posibilidades de crecimiento. El abrazo sostiene, pero también limita. Aunque en algunas etapas o momentos de la vida escolar el estudiante necesita esta forma de apoyo, no puede ser la constante, porque impide la maduración.

Una segunda expresión de los cuidados es *tomar de la mano*. En este caso el contacto es menos estrecho con respecto al de tomar en brazos: quien es acompañado, guiado y llevado de la mano tiene

* Título original del trabajo: *School and Families in Italy: Some Critical Issues and a Perspective for Intervention*.

** Los autores del capítulo agradecen a la psicóloga Martina Ferrari Díaz la traducción de los fragmentos del italiano a la lengua española, y a la doctora Doris Castellanos Simons por la traducción al español de las páginas en inglés.

más espacios de libertad en comparación con quien es tomado en brazos, pero se trata de una autonomía relativa: cuando se es conducido por la mano el camino es elegido por quien guía; el contacto, la confianza que se le tiene al acompañante nos reasegura y esperamos que el camino nos lleve a un puerto seguro, sin embargo no es un muelle elegido por nosotros. En algunas situaciones escolares es oportuna la presencia de alguien que indique el camino y acompañe al estudiante llevándolo de la mano, pero en la vida se nos solicita adquirir la capacidad de autodeterminación. Por lo tanto, también estar sujeto de cuidado a través de la metáfora de "tomar de la mano" presenta ciertos límites.

Una tercera imagen del cuidado es aquella de *flanquear* o *acompañar*: ponerme junto a la otra persona para realizar algo a su lado. Yo, para encaminarte a crecer y a aprender, me coloco a un lado tuyo y junto a ti realizo actividades, te ofrezco un modelo, una estructura, un andamio que te puede proveer puntos de referencia. Existen situaciones en donde ésta es la modalidad más eficaz del cuidado. También en esta modalidad se presentan, sin embargo, aspectos de dependencia: cuando tu acompañante ya no está a un lado tuyo, tal vez te sientas tentado de interrumpir la tarea que realizabas o puedes encontrarte en dificultad de proseguir solo. En esta modalidad del cuidado se expresa una asimetría entre aquel que ofrece el esquema que se va a seguir para la realización de alguna actividad y el que debe actuar siguiendo las sugerencias.

Una última perspectiva es la de *narrar*: podemos cuidar de las personas ofreciéndoles buenas narraciones, ayudándoles a darle significado a lo que están haciendo a través de una historia. De esta manera se ayuda a entender el sentido de las cosas que se realizan. Si alguien nos ayuda a entender que las operaciones, quizá repetitivas o banales que resolvemos, forman parte de un proyecto más amplio, también la acción más insignificante contribuye al logro de algo valioso. En muchas ocasiones tenemos la necesidad de sustituir la narración que ofrecemos a nuestros comportamientos con historias que amplíen la perspectiva y que nos hagan aprehender significados no previstos. En el contexto de trabajos escolares se trata de inducir al estudiante a abandonar una narración de sí mismo que lo bloquea y lo lleva a conductas repetitivas y poco funcionales, y hacerlo compartir un relato que le permita entender que existen espacios de cambio para él, de evolución y de crecimiento. También ésta puede ser una modalidad adecuada de cuidado, pero puede

volverse repetitiva puesto que las narraciones e historias pueden ser siempre iguales.

Una modalidad de cuidado que permite el crecimiento del estudiante sin crear dependencia ni crear restricciones es aquella que busca favorecer la autorregulación. La idea de base es que el sujeto tiene la capacidad de gestionar sus propias conductas y volverse director de su propia vida. *Cuidar* significa ayudar a adquirir y gestionar esta capacidad de autorregularse.

¿Cómo funciona la autorregulación? Zimmerman (Zimmerman, 1989; Zimmerman y Labuhn, 2012), tomando como referencia los procesos educativos, delineó un modelo que prevé tres fases (preparación, acción y reflexión) conectadas entre ellas en un círculo, de manera que cuando una persona pasa a la acción después de haber cumplido lo previsto en las tres fases, los resultados de la reflexión que ha generado en ellas le ayudarán a cumplir las acciones de manera distinta, más competente y madura.

La fase de *preparación* consiste en la planificación del comportamiento, que se lleva a cabo en la segunda fase; en la tercera fase, a través de una modalidad reflexiva, se puede regresar a lo realizado, evaluar el éxito y su idoneidad. Este proceso es autorregulado porque es la misma persona quien lo dirige.

La fase de preparación se asocia al reconocimiento de aquello que se debe realizar, con el análisis de la tarea, que generalmente tiene tantos aspectos implícitos como explícitos. En muchas ocasiones, en las acciones educativas, la tarea se articula, puesto que existen tantas tareas que se vinculan a una simple acción educativa. En el desarrollo de una tarea es fundamental establecer cuáles serán los objetivos primarios y cuáles los jerárquicamente inferiores. Todo debe ser planeado en la fase de preparación de la acción, durante la cual intervienen convicciones que sostienen la preparación: entran en juego las convicciones sobre las propias capacidades, la confianza personal y la motivación que empuja a desarrollar la acción (obtener un reconocimiento externo, lograr una satisfacción personal, etc.). Éstos son procesos que intervienen cuando nos disponemos a preparar la acción, y entre más adecuadas son las convicciones que se encuentran en la base de la jerarquía de los objetivos, más adecuada es la planificación.

Posteriormente se procede a la *acción*: mientras se actúa se tiene la posibilidad de autoobservación y de monitoreo para darse cuenta de si la acción es adecuada o no y, de ser necesario, modificarla si se

constata que la acción no procede de acuerdo con el plan predispuesto o incluso si el plan no es adecuado para el logro del objetivo. Existen técnicas que pueden emplearse para mejorar esta capacidad de autocontrol: por ejemplo, darse autoinstrucciones (verbal o sólo mentalmente) es eficaz para inducir la conciencia de lo que se está haciendo. O bien es posible crear imágenes que desempeñan un rol de guía ayudándonos a focalizar la atención sobre aspectos críticos del comportamiento. Una acción acompañada por la conciencia de la misma ofrece posibilidades de autocorrección y de ajuste en el mismo momento en que se desenvuelve la acción.

Finalmente, la última fase es la de *reflexión*, en donde se presenta la posibilidad de retroceder con la mente y considerar la conducta en relación con estándares predeterminados, a la conducta anterior o a la conducta de los otros. La reflexión permite comprender qué tan adecuada es la acción realizada. En el momento en que se sepa si es adecuada o no, entran en juego procesos de atribución: ¿a quién le atribuyo el mérito o la causa del fracaso de la acción? Es necesario encontrarse en grado de atribuir correctamente las causas del éxito o fracaso a los diversos actores.

El estudiante autorregulado no es un "ingeniero" de la conducta que planifica su acción en modo frío y técnico. La planificación de la acción puede ser explicada desde el plano racional, sin embargo debe reconocerse que el proceso es mucho más fluido y cargado emocionalmente, con áreas de incertidumbre y duda. El estudiante que procede en modo autorregulado hace también referencia a su propia historia pasada, con sus éxitos y fracasos.

Una perspectiva del cuidado es por lo tanto la de fomentar en los estudiantes esta capacidad de autodeterminación que, en un contexto de formación, se convierte en la premisa de un crecimiento dirigido hacia la autonomía y la plena autoconciencia de aquello que se está realizando.

Si quisiera utilizarse una imagen para aclarar lo que significa desarrollar la capacidad de autorregulación, se podría utilizar la siguiente. Para transformar el 2 en 4 (en la metáfora: el 2 es el estudiante actual, el 4 lo que puede llegar a ser), una posibilidad es la de realizar una suma: al 2 se le agrega 1 y luego otro 1 (2 + 1 + 1 = 4). Es el camino del crecimiento acumulativo de las competencias: para que estés más preparado, te agrego una competencia que te hace falta o de la cual careces, después te agrego otra y así estás listo. La segunda posibilidad es la de multiplicar: 2 x 2 = 4. De esta manera,

tomo al estudiante tal y como es al principio (el 2) y encuentro una estrategia (la x) para ampliar sus capacidades; le hago llevar a cabo alguna actividad, lo ejercito de modo que el 2 se multiplique hasta alcanzar el 4. La tercera posibilidad es elevar el 2 a la potencia para lograr el resultado de 4 ($2^2 = 4$). El resultado final es siempre el mismo, pero la operación de elevar a la potencia es la más económica y rápida. Esto puede sugerir algunas reflexiones: al elevar a la potencia el 2 queda como 2. Metafóricamente, cuando potencio al estudiante lo tomo tal y como es, no debo agregarle "pedazos"; no lo veo como un sujeto al que le hace falta algo o a quien debo añadirle competencias. En la potenciación el estudiante "está bien tal y como es"; él es ya completo; pero tiene ciertas potencialidades que vienen a desarrollarse con el exponente. El exponente es un número más pequeño que se encuentra junto al 2. Esto alude a una posibilidad de desarrollo a través de una función "tutorial": hay alguien que, encontrándose modestamente (el pequeño exponente) junto al estudiante, lo hace crecer y lo convierte en algo distinto. El exponente se encuentra en la parte superior, significando que esta acción que desarrolla el "tutor" tiene una función metacognitiva, una función de reflexión que consiste en activar una observación sobre las acciones, sobre los pensamientos y emociones que se experimentan mientras se actúa.

¿Es posible que en casa los estudiantes encuentren figuras adultas que lo ayuden, mediante la acción de potenciación explicada más arriba, a madurar las propias capacidades de autorregulación para el desarrollo de las tareas escolares?

Para responder a esta pregunta en la perspectiva elaborada junto a nuestro Servicio de Psicología del Aprendizaje y la Educación (SPAEE) es necesario presentar previamente un panorama de la situación en el nivel nacional.

El sistema educativo en Italia

El sistema educativo italiano está organizado en tres etapas:

- La educación primaria: abarca de los seis a los diez años.
- El ciclo de la educación secundaria comprende:
  — Tres años de escuela media (escuela secundaria de primer grado, de los 11 a los 14 años).

— Cinco años de bachillerato (escuela secundaria de segundo grado, de los 14 a los 19 años), que puede realizarse en un liceo (clásico, lingüístico, científico, artístico, musical o en ciencias humanas) o en un instituto técnico. Los estudiantes pueden igualmente asistir a entrenamientos vocacionales, que pueden durar de tres a cuatro años.

El sistema educativo escolar es obligatorio hasta la edad de 16 años; sin embargo, en Italia, 23.2% de la población de jóvenes entre 15 y 29 años de edad no tiene empleo ni tampoco se encuentra asistiendo a alguna escuela de entrenamiento vocacional (OCDE significado de NEET:[1] 15.8 por ciento).

El gobierno garantiza el acceso gratuito a la escuela (excepto para el costo de los libros y para las actividades de integración); mientras tanto, los padres pueden decidirse por una escuela pública (religiosa o pedagógica).

Los estudiantes asisten a sus clases desde mediados del mes de septiembre hasta los primeros días de junio. La escuela primaria ofrece un *curriculum* que comprende entre 27 y 40 horas en la escuela a la semana. La demanda de la opción de tiempo completo es alta, aunque muchas escuelas no pueden proporcionarla debido a razones económicas y organizativas. Actualmente, más de 30% de los alumnos se benefician de ella. En la escuela secundaria, los alumnos toman sus cursos en la mañana (desde las 8 a.m. hasta las 1:50 p.m.); algunas escuelas de enseñanza media ofrecen un *curriculum* de 36 horas en lugar de 30 horas.

Respecto a la calidad del aprendizaje, la mayoría de los datos actualizados de PISA (OCDE, 2013) muestran que Italia ocupa el lugar 32 entre los restantes países. Generalmente el país obtiene rangos más bajos que el resto de los países de la OCDE, a pesar de que desde 2006 estos resultados están constantemente mejorando.

De hecho, los resultados de PISA concuerdan con la información del INVALSI (sistema nacional de evaluación) (2012a, 2012b) y muestran claramente diferencias entre el norte y el sur de Italia. A pesar de que en matemáticas, los estudiantes italianos muestran tasas menores (-2%) y diferencias intergénero (las mujeres muestran peor rendimiento que los hombres consistentemente), en lec-

[1] NEET son las siglas en inglés de "Not (engaged) in Education, Employment or Training".

tura así como en ciencias, los resultados se corresponden con los promedios de la OCDE. En particular, en las tareas de lectura, el efecto de género es muy claro y opuesto a lo planteado (las mujeres rinden consistentemente mejor que los hombres, OCDE, 2013).

Respecto a los docentes, de acuerdo con los Indicadores de la OCDE (2013), en 2011, el 47.6% de los maestros de la educación primaria, 61% de los de la educación media y 62.5% de los maestros de la educación secundaria eran mayores de 50 años, y su salario era (y aún es) menor que el de la mayoría de sus colegas de los restantes países de la OCDE.

Involucramiento familiar

El rol de los padres en la enseñanza y la educación de sus hijos ha sido definido en el artículo 30 de la Constitución italiana: las familias tienen que educar a sus hijos y no pueden delegar completamente esta tarea en la escuela. Por otra parte, la escuela debe respetar la responsabilidad de las familias en la educación (D.M. 59/2004).

Las oportunidades de los padres para participar en la vida escolar están representadas en situaciones formales e informales. Las situaciones formales comprenden las reuniones de grupo (generalmente dos por año), entrevistas con los maestros (generales una o dos por año, aparte de las de situaciones de emergencia o problemas particulares), seminarios educativos para padres, comisiones de padres (evaluación de la biblioteca, del comedor, etc.). Por su parte, las situaciones informales pueden ser, por ejemplo, las fiestas escolares (al menos una por año) o las posibilidades de encuentro cuando los niños entran o salen de la escuela. De acuerdo con muchos maestros y directores, la participación de los padres en las situaciones formales es inversamente proporcional a la edad de los niños y a su nivel de desempeño académico.

El sistema escolar espera que cada clase o grupo escolar designe en una reunión oficial, y mediante un voto secreto, de una a tres personas que representarán a la clase. Los representantes de cada grupo funcionan como mediadores entre los directivos y los maestros, por una parte, y la familia por la otra. Generalmente se les permite contactar a los maestros (o a sus referentes) por teléfono o correo electrónico. Los padres también pueden comunicarse con los maestros escribiendo una solicitud en el diario de la escuela.

La Ley de Autonomía Escolar (275/1999) ha enfatizado una vez más la importancia del involucramiento familiar en la escuela. Según esta ley, la cooperación familia-escuela mejora el desarrollo personal y la estima de cada estudiante.

Desde 2007, el Ministerio de Educación ha creado el Patto Educativo di Corresponsabilità (Pacto Educativo de Corresponsabilidad) para ser empleado en el ciclo de la educación secundaria (aunque muchas escuelas primarias lo han adoptado igualmente con algunos ajustes). Al principio de cada año escolar, maestros, alumnos y padres han firmado el pacto, suscriben un conjunto de reglas y principios, y aceptan los deberes y derechos implicados en sus propios roles. Esto ayuda a clarificar lo que se espera que cada actor haga en la escuela, y a explicitar de manera adecuada los modelos de comportamiento que va a asumir cada uno.

Las tareas escolares en casa: Italia y Europa

En los últimos años, en Europa ha existido cierta controversia relativa a las tareas escolares para realizar en el hogar. Los padres se quejan de la gran cantidad de tarea y de su inequidad social (los estudiantes extranjeros así como aquellos de clases de bajos recursos no pueden realizarlas sin la ayuda de sus padres). El Reporte Eurydice (EACEA P9, 2012) ha confirmado el sentido de las tareas en la casa:

> El tiempo para estudiar o para hacer las tareas en casa puede ser visto como complementario al aprendizaje escolar. Permite al estudiante consolidar el contenido aprendido en la escuela y puede proporcionar una oportunidad para que el alumno desarrolle habilidades y competencias adicionales. Las tareas pueden ser vistas igualmente como una vía para fortalecer los vínculos entre el hogar y la escuela[2] (EACEA, 2012:147).

Esto apunta, como se cita en el metaanálisis de Hattie (2009), a la efectividad de las tareas en el hogar y a su duración y frecuencia ideales. Como plantea Hattie: "Los efectos son mayores cuando las

[2] Traducción del inglés: Doris Castellanos Simons.

tareas implican aprendizaje memorístico, práctica, o repaso de una materia", p. 234), también son efectivos si pueden ser realizadas en periodos no demasiados largos (excepto para las Matemáticas, en cuyo caso el impacto sobre el desempeño es positivo).

Los datos de ISTAT (2012) referidos a 2011 muestran que a casi la mayoría de los estudiantes se les asignan a menudo o siempre tareas para realizar en el hogar (escuela primaria: 97.4%; escuela media: 98.6%; escuela secundaria: 97.6 por ciento).

Una brecha de género surge después de los años de la educación primaria: las niñas dedican más tiempo que los varones a realizar tareas en el hogar, en particular desde los inicios de la escuela secundaria. Por el contrario, los varones tienden a reducir su implicación en estas tareas (escuela media: niñas, 2.23 horas *vs.* niños 2.17 horas; liceo: niñas, 2.45 horas *vs.* varones, 2.9 horas; institutos técnicos: niñas, 2.26 horas *vs.* varones 2 horas).

Echemos una mirada a la situación en Europa. La información disponible del Comité Europeo hace referencia al Reporte Eurydice EACEA P9 (2012) acerca de estudiantes de 15 años. En la mayoría de los países europeos las autoridades educativas centrales no proporcionan lineamientos sobre las políticas para las tareas escolares en las escuelas primarias y secundarias. Generalmente, estas políticas escolares son dejadas a discreción de las escuelas y los maestros. De acuerdo con el Informe PISA (OECD, 2010), 89% de los alumnos dedica menos de dos horas semanales a la realización de sus tareas en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y ciencias.

Respecto al involucramiento de los padres, éste disminuye con el tiempo: en la escuela primaria, 53.3% de los alumnos reciben el apoyo de sus padres, pero la situación cambia repentinamente al comienzo del ciclo de la educación secundaria (20.1% en la enseñanza media; 6.2% en la enseñanza secundaria).

En todos los niveles escolares, el principal apoyo que se solicita y se obtiene es el brindado por la madre: 76.4% en la enseñanza primaria (padre: 24.6%); 37.3% en la enseñanza media (padre: 13%); 10.6% en la enseñanza secundaria (padre: 4.3 por ciento).

La experiencia de aprendizaje en la escuela italiana es, finalmente, una experiencia individual: sólo algunos profesores o grupos aislados organizan al azar experiencias de aprendizaje cooperativo. Así, también las tareas escolares en el hogar se realizan mayormente de manera individual, y raramente los estudiantes crean grupos de estudio (2.1% en la escuela primaria, 12% en la escuela secundaria).

Fortaleciendo la autoeficacia de los padres

Durante los últimos tres años, hemos estado dedicados como SPAEE (Servizio di Psicologia dell Apprendimento e della Educazione in Etá Evolutiva) en la impartición de múltiples seminarios dirigidos a padres e incluso a abuelos. El principal tópico abordado ha sido: "¿cómo gestionar (y sobrevivir a) las tareas de nuestros hijos en el hogar?". A menudo los padres nos solicitan estrategias y soluciones, pero nuestro propósito final es llevarlos a que reflexionen desde una perspectiva amplia que comprende las relaciones padres-hijos y la actitud respecto a las experiencias escolares de nuestros propios hijos.

En este sentido, preferimos hablar de método de aprendizaje, más que método de estudio, para subrayar la dimensión de proceso y no de desempeño (para los jóvenes el estudio está ligado a la verificación y la evaluación) (Antonietti y Viganò, 2007).

El entrenamiento consta de uno a tres encuentros, según los objetivos establecidos para el grupo. La primera etapa importante es crear un escenario adecuado: los participantes deben sentirse cómodos en un contexto "empoderador" o desarrollador, toda vez que no están siendo evaluados ni "en la escuela". Cada uno puede compartir sus propias reflexiones en cualquier momento; se les estimula a expresarse individual y libremente, y a contestar cada interrogante partiendo de sus propias experiencias. Con el propósito de enfatizar esta idea básica, tanto el entrenamiento como cada uno de los encuentros tienen un título informal y provocativo: "Algunas reflexiones acerca de cuestiones que a lo mejor sabes, cuestiones en las que a lo mejor no has tenido tiempo de pensar, y cuestiones que a veces es más fácil ignorar […]" "Cosas que probablemente no quieres escuchar, pero de las cuales te tenemos que hablar y cosas de las que esperamos que hables […]", "Algunos trucos que pueden ayudarte […]".

En línea con la literatura sobre metacognición y aprendizaje autoregulado (Cornoldi, 1995, 2010; Coutinho, 2008; Dismore, Alexander y Louglin, 2008), asumimos que una actitud reflexiva es la principal vía para mejorar la autoconciencia acerca de nuestros propios procesos de aprendizaje. En la mayoría de los casos, el problema con la resolución de las tareas escolares en el hogar no es meramente cognitivo, sino que implica cuestiones motivacionales y personales. La cuestión esencial no es brindarle a alguien un "buen método" sino más bien dejar que la persona se dé cuenta de lo que está haciendo

y de por qué lo hace. Antes de cambiar o ajustar sus estrategias los estudiantes deben tomar conciencia o reconocer sus propios procedimientos, y ganar en un metaconocimiento estratégico a fin de ser capaces de seleccionar las acciones convenientes, el momento adecuado para realizarlas, siguiendo un objetivo apropiado.

Como han destacado Cornoldi, De Beni, Zamperlin y Meneghetti (2005) las habilidades intelectuales explican solamente 25% del desempeño escolar de los estudiantes. Mucho más importante es el amplio conjunto de creencias acerca de la inteligencia, las concepciones sobre el aprendizaje, los juicios atribucionales y las motivaciones de los estudiantes. El trabajo de ellos debe ser el primer objetivo central para los padres, y su propia función se ajusta perfectamente al mismo, toda vez que para la familia constituye un problema real intentar sustituir (o complementar) a la escuela de manera más o menos conscientes en la enseñanza de estrategias o métodos de estudio (que a veces entran en contradicción con los principios de los maestros).

PRIMERA ETAPA: ¿QUÉ REPRESENTAN LA ESCUELA Y LAS TAREAS ESCOLARES?

Comenzamos por compartir una perspectiva común, especificando el significado psicológico de la experiencia escolar. Primeramente, ésta consiste en una especie de prueba respecto a la representación o idea de sí mismo, frente a uno, al grupo de pares y a los adultos. También representa el comienzo de la autonomía real y de las experiencias de control del estrés y la frustración. En la escuela los niños descubren también sus propias habilidades (fortalezas) y sus debilidades, comparándose con sus compañeros de clases.

La experiencia escolar puede ser definida por sus propias características, pero también por aquello que no debería ser para los padres: una oportunidad de hacer represalias sociales, una razón para entrar en conflictos con los hijos ("Hacemos tantos sacrificios por ti…").

A menudo, aun cuando no existen razones reales para ello (dificultades de aprendizaje o discapacidades), los padres se sienten muy preocupados por la escuela de sus hijos, porque se sienten juzgados por la sociedad en su rol parental, y porque el desempeño escolar de sus hijos es vivenciado como si fueran éxitos y fracasos personales.

Reconocemos que los niños no están *representados* en sus calificaciones escolares por el logro escolar, y que los padres no pueden ser juzgados por estas calificaciones. Se trata de la responsabilidad de sus hijos, porque ellos asisten a la escuela para garantizar su futuro. Los padres pueden apoyar a sus hijos, pero no sustituirlos. Los padres deben dar un significado a su rol como tutores, que facilita el camino haciéndolo accesible y simplemente más fácil. "Más que comportamientos específicos, los padres deben tener la actitud de un entrenador que observa y ayuda, no hace el trabajo del atleta, no juega el partido por él, pero lo coloca en la condición necesaria para dar lo mejor de sí" (Williams y Sternberg, 2002:192).

Las tareas escolares tienen diferentes propósitos:

- Consolidación y automatización de procesos básicos como escribir, leer o calcular.
- Generalización, transferencia y vinculación del conocimiento y las habilidades.
- Profundización y estimulación de la curiosidad, de los intereses personales y del pensamiento crítico.
- Autoexpresión y creatividad.

Aquello que ni los hijos ni los padres deberían estar buscando es la utilidad inmediata de determinada tarea: puede ser que no sea divertida ni fácil, hay aspectos que los niños van a olvidar al pasar el tiempo o simplemente no van a usar, pero esto no quiere decir que sea menos útil. Las tareas son también necesarias para el logro de objetivos de largo plazo, como practicar métodos de estudio y aprender algunas habilidades básicas para la vida-organización, autonomía, asumir la idea del "deber", esforzarse en aprender, implicación y constancia, conocerse a sí mismo, etcétera.

SEGUNDA ETAPA: CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDIZAJE[3]

Las concepciones de los estudiantes acerca del aprendizaje desempeñan un rol mediador en los deberes escolares y manera de asumirlos: los alumnos se esfuerzan por alcanzar metas de acuerdo a cómo las interpretan, y sus expectativas sobre las evaluaciones de

[3] La introducción de este párrafo resume un párrafo tomado de Cantoia, Giordanelli, Pérez-Tello y Antonietti (2010).

los maestros dependen de sus interpretaciones de la tarea (Vermunt y Verloop, 1999). Las concepciones del aprendizaje se relacionan con: la calidad de los resultados del aprendizaje (Martin y Ramsden, 1987; Pérez-Tello, Antonietti, Liverta Sempio y Marchetti, 2005), el enfoque a las tareas de aprendizaje y el nivel de logro escolar (Van Rossum y Schenk, 1984), los enfoques de aprendizaje, estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, los comportamientos y estrategias de estudio (Vermunt, 1996; Entwistle y Marton, 1994). Vermunt (1996) ha identificado relaciones causales entre concepciones sobre el aprendizaje, las actividades cognitivas implicadas en las tareas de aprendizaje, la regulación comportamental y la orientación hacia el aprendizaje.

Respecto a la relación entre concepciones sobre el aprendizaje y el enfoque del propio aprendizaje, la perspectiva reproductiva (el aprendizaje como ganancia de información y aplicaciones) se relaciona con el enfoque superficial (memorización, falta de orientación hacia la búsqueda del significado, estrategias para evitar el fracaso). Al contrario, cuando el aprendizaje es concebido como comprensión o cambio en la propia experiencia, existe un enfoque profundo orientado a la comprensión del significado a partir de estrategias de organización del contenido en la búsqueda de elaborar visiones globales (Dart, Burnett, Purdie, Boulton-Lewis y Campbell, 2000; Eklund-Myrskog, 1997; Watkins y Regmi, 1990). Los estudiantes que asumen un rol activo en los procesos de aprendizaje y logran la aplicación de los contenidos de aprendizaje en diferentes ámbitos con énfasis en el cambio personal, prefieren un enfoque profundo (Campbell *et al.*, 2001). De acuerdo con Gibbs (1995), los vínculos entre concepciones y enfoques del aprendizaje nos permiten predecir qué actitud adoptarán los estudiantes en la resolución de tareas específicas.

Respecto a la relación entre concepciones y estrategias de aprendizaje, las investigaciones muestran que asumir una concepción en particular no implica automáticamente preferir el uso de determinadas estrategias. Purdie, Hattie y Douglas (1996) destacan que las concepciones transformadoras (el aprendizaje como ver las cosas de maneras diferentes o como cambio personal) se asocian con el uso más amplio de estrategias diferentes, lo que implica alta flexibilidad y habilidades de autorregulación.

Las concepciones sobre el aprendizaje también comprenden una dimensión afectiva. Las concepciones profundas se relacionan con

la motivación positiva y con buena disposición hacia determinados contenidos o materias (Klatter, Lodewijks y Aarnoutse, 2001). Se relacionan también con las características del ambiente de enseñanza; por ejemplo, los estudiantes que reciben una enseñanza estructurada en clases en el aula sostienen concepciones más desarrolladas en comparación con aquellos que participan en clases menos estructuradas (Klatter *et al.*, 2001). En este sentido, la relación causal va del ambiente de enseñanza a las concepciones. Los ambientes de aprendizaje constructivistas —en los que el estudiante juega u papel activo y mejoran el desarrollo del pensamiento crítico— conllevan la elaboración de concepciones más desarrolladas que los contextos tradicionales (Tynjäla, 1997).

Tomando en cuenta el importante rol que juegan las concepciones del aprendizaje, el entrenamiento también va dirigido a conocer las concepciones de aprendizaje de los padres y compararlas con las de los hijos (Cantoia y Antonietti, 2011). El objetivo fundamental es subrayar que la concepción personal puede diferenciar a una persona de la otra, incluso dentro de una misma familia, y puede explicar las conductas de los alumnos y las expectativas de los padres. Así, a la luz de las evidencias sobre las concepciones del aprendizaje, más que enseñar estrategias de estudio, los padres deben dedicar tiempo a hablarle a sus hijos acerca del sentido y los objetivos del aprendizaje o sobre sus experiencias pasadas y actuales de aprendizaje (aprendizaje a lo largo de la vida).

Cuando se analiza una experiencia de aprendizaje, son varios los factores que se deben considerar (concepciones populares, teorías implícitas, estrategias, emociones, motivación, conductas, contexto, variables contingentes, bienestar psicológico y físico, fortuna, etc.), y es importante para los alumnos reconocerlos y valorar su importancia así como las consecuencias que de ellos se derivan. Otra importante lección que los estudiantes deben aprender es que, sin importar cuál concepción tengan del aprendizaje, es imposible aprender sin los deseos y la voluntad de hacerlo, lo que implica que deben estudiar para sí mismos y no para cubrir las expectativas de sus padres o de sus maestros.

TERCERA ETAPA: COMUNICACIÓN FUNCIONAL

Con el objetivo de mejorar la conciencia cognitiva del estudiante acerca de sus propias habilidades y llevarlo a que desarrolle metas

orientadas al dominio más que al desempeño, los padres deberían proporcionar retroalimentación centrada en el esfuerzo personal y en la conducta estratégica, más que en el nivel general de inteligencia o habilidad (Dweck, 1999). La comunicación efectiva y funcional entre padres e hijos debe dirigirse a fortalecer la autoeficacia de los niños, el sentido de competencia y la autonomía.

"Dame tu cuaderno escolar, por favor". Esta frase marca el inicio del fin de semana en muchas familias italianas. Puede ser pronunciada en formas muy diferentes en las que subyacen diversas actitudes… Un simple ejercicio consiste en pedir a los padres que modulen el tono de la voz y lo analicen. Existen muchas otras expresiones que llevan a que los niños comprendan el estado de ánimo y las creencias de sus padres. Los adultos pueden enfatizar que confían en sus hijos y orientarlos a implicarse en las tareas como sujetos competentes: "Al principio puede parecer difícil, pero sé que podrás conseguirlo", "Cualquiera puede equivocarse", "En tu opinión, ¿por qué en esta prueba triunfaste/fracasaste?".

Por el contrario, hay frases y estilos de comunicación que pueden incrementar la necesidad de aprobación, la dependencia y la ansiedad en el desempeño: "Déjame hacerlo en tu lugar", "Es demasiado difícil para ti", "Siempre haces lo mismo…", "¿Y cómo salió tu compañero en la prueba?".

Una retroalimentación que realmente apoye debe ser (De Beni y Moè, 2000):

- Específica: basada y centrada en el contexto.
- Creíble: merecida, proporcional al esfuerzo del alumnos.
- Estimulante, desafiante: centrada en el mejoramiento más que en el resultado.
- No controlada: que descanse en el esfuerzo/habilidad del alumno más que la satisfacción del adulto: "Me siento feliz por ti", más que "Me siento orgulloso de ti", "¿Sentiste que estabas preparado para la prueba?", en lugar de "¿Te preparaste para la prueba?".

CUARTA ETAPA: SER UN ESTUDIANTE ESTRATÉGICO

La conducta estratégica va surgiendo a través de diferentes fases del desarrollo infantil y se alcanza gradualmente (Cera, Mancini, y Antonietti, 2013). Tiene que fundamentarse en un conocimiento

metacognitivo adecuado sobre el contexto y las estrategias, y puede variar de acuerdo con las situaciones, el material y las materias escolares, la relación con el adulto, la comprensión de la tarea, el conocimiento estratégico (De Beni y Moè, 2000).

La escuela debe proporcionar a los niños conocimiento estratégico, así como los padres deben centrarse en la autoeficacia, en sentido de competencia, la atribución causal, la organización y autoregulación, y el esfuerzo constante en sus hijos.

Antes de hablar sobre la organización del estudiante, los padres deben reflexionar sobre su propia organización; de hecho, a menudo el principal problema radica en su propia actitud acerca de las tareas escolares de los niños.

Cuando los padres les piden a los hijos hacer sus ejercicios durante el tiempo que transcurre entre las compras y el partido de futbol, o se quejan acerca del tiempo que pierden con el estudio de sus hijos el fin de semana, están centrando la atención de sus hijos en la idea de que la tarea es una pérdida de tiempo. Por consiguiente, los padres debieran organizarse ellos mismos, encontrando el momento que van a dedicar al estudio durante el fin de semana, en lugar de tratar de insertarlo una y otra vez entre sus compromisos de fin de semana.

A medida que los hijos crecen, pueden decidir juntos cómo administrar el tiempo de estudio. Los padres deben comprender que la ayuda a sus hijos no sólo significa tenerlos sentados todo el tiempo enfrente de ellos, sino permitir que se sientan en un estado de ánimo adecuado para trabajar con confianza y autonomía. Por ejemplo, pueden decidir leer juntos la instrucción de la tarea para verificar si el niño ha comprendido lo que se le pide, dejarlo trabajar solo, y al final revisar juntos el ejercicio, ayudando al niño a que encuentre por sí mismo sus propios errores eventuales.

El método de estudio comprende comportamientos (organización, tiempos, lugares, pausas, instrumentos y recursos, etc.) y estrategias (leer, subrayar, memorizar, repetir, resumir, esquematizar). Más que enseñar estrategias (los padres no deben sumarse/sustituir a los docentes), los padres deben enseñar a los hijos a observarse para entender cómo estudian y cómo funcionan las estrategias que adoptan, ayudándolos en general a desarrollar un sentido crítico. De este modo, se puede destacar la importancia de enseñar un método de trabajo que comience desde una fase de planificación, en la cual se consideren las características intrínsecas de las estrategias, de

CUADRO 1
CUESTIONARIO DE AUTOMONITOREO PARA EL ESTUDIANTE
(CANTOIA, 2007)

Pregunta	*No*	*A veces*	*Sí*	*¿Por qué?*
• ¿Te interesaba el argumento?				
• ¿Ibas a la par con el estudio o debías recuperarte?				
• ¿Tenías otras pruebas/cuestionarios próximos a venir?, ¿cómo te organizaste?				
• En total, ¿cuánto tiempo estudiaste para prepararte para el examen?				
• En promedio, ¿cuántas pausas realizaste en una sesión de estudio?				
•¿Lograbas retomar rápidamente el ritmo de estudio después de las pausas?				
•¿Cuánto duraba un periodo de estudio consecutivo?				
•¿Dónde estudiaste?, ¿con quién?				
•¿Te sentías bien mientras estudiabas?				
•¿Escuchaste música?, ¿cuál?				
•¿Mantuviste encendida la radio, la televisión o la computadora?				
•¿Comiste?				
•¿Hiciste/recibiste llamadas telefónicas?				
•¿Qué diferencia encuentras entre la preparación para pruebas escritas y orales?				
•¿Cuáles prefieres?				
•¿Reelaboras/visualizas el argumento con materiales propios (mapas mentales, esquemas, etcétera)?				
•¿Abordaste la materia a partir de las diapositivas o de los textos?				

CUADRO 1 (CONTINUACIÓN)

Pregunta	*No*	*A veces*	*Sí*	*¿Por qué?*
•¿Te valiste de algún tipo de apoyo (compañeros, libros, computadora, etcétera)?				
• Cuando cerraste los libros, ¿te sentías listo?				
•¿Qué sucedió en el momento de la prueba/cuestionario?				
•¿Cómo te sentías?				
• Al terminar, ¿pensaste que te había ido bien?				
• Mientras lo desarrollabas/ respondías, ¿te parecía que lo estabas haciendo bien?				
• Durante la corrección, ¿reconociste tus errores, tu desempeño?				
• Desde tu perspectiva, ¿qué es lo que (no) funcionó?				
• Cuando lees, ¿tienes la costumbre de trabajar sobre el texto (subrayar, resaltar, buscar palabras, etcétera)?				
•¿Lees rápidamente y después con calma para subrayar (u otra cosa)?				
•¿Lees en voz alta?				
•¿Sigues la lectura con el dedo?				
• Cuando lees, ¿comienzas de inmediato a subrayar (u otra cosa)?				
•¿Lees una línea inicial a la vez o el párrafo entero?				
¿Lees los cuadros o pies de foto de las imágenes?				
¿Comienzas a repetir después de haber leído todo el texto?				
¿Repites después de cada uno de los párrafos?				

CUADRO 1 (CONTINUACIÓN)

Pregunta	*No*	*A veces*	*Sí*	*¿Por qué?*
¿Las imágenes te ayudan a entender mejor los conceptos explicados en el texto?				
¿Repites en voz alta?				
¿Preparas el discurso por escrito?				
¿Realizas esquemas en el borde de la página?				
¿Realizas resúmenes?				
Si produces materiales de estudio (esquemas, apuntes, resúmenes, mapas mentales, etc.), ¿los utilizas como alternativas al texto?				
Cuando memorizas, ¿recuerdas la disposición del texto en la página?				
Cuando memorizas, ¿recuerdas los subrayados y los colores?				
¿Le pides a alguien que te pregunte los temas? Si es el caso, ¿a quién?				
¿Has llegado a estudiar con algún compañero? Si es el caso, ¿qué cambia con respecto a tu método habitual?				
¿Utilizas las imágenes del texto para explicar los conceptos que repites?				
Cuando debes memorizar, ¿te ayuda recordar las imágenes del texto?				
En el repaso, ¿vuelves a leer todo el párrafo o sólo las partes subrayadas?				
En el repaso, ¿utilizas el texto o tus resúmenes, apuntes, esquemas, etcétera?				
En el repaso, ¿vuelves a preparar el discurso?				

la tarea y/o del contenido, del contexto y del individuo, para después proceder al monitoreo, control y, finalmente, la verificación y análisis de los errores (Antonietti y Cantoia, 2010).

En el logro de este objetivo, puede ser útil darse una idea mediante un cuestionario de monitoreo de estudio (Cantoia, 2007) que ayuda a focalizar la atención en las conductas de aprendizaje, las estrategias y la autorregulación. El cuestionario no debe ser necesariamente compilado, puede ser simplemente utilizado como base para un análisis más informal del método de estudio, deteniéndose en ocasiones en los aspectos más relevantes (véase el cuadro 1). Puede ser también simplemente leído junto al hijo para analizar en conjunto cuántas dimensiones distintas se presentan en el proceso de aprendizaje y estudio.

Un estudiante que sabe reconocer las variables implicadas en el proceso de aprendizaje debe también encontrarse en condiciones de colocar correctamente las razones del propio éxito o fracaso, evitando ampliar el efecto de las variables seguramente presentes, pero no predominantes, como es el caso de la suerte.

En general, la atención de docentes y padres suele concentrarse en las situaciones difíciles y de desempeño insuficiente. En realidad, también los estudiantes de alto rendimiento necesitan trabajar sobre el concepto de atribución causal, para asegurarse de que no se trata de excelentes "reproductores" que no tienen claros los motivos que los llevan a elegir determinada estrategia o la relación entre la estrategia adoptada y el éxito logrado, aunque sepan aplicarla muy bien.

Retomando la literatura (Michotte, 1946; Weiner, 1979; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978), se presenta de manera muy sintética a los padres el concepto de *locus* de control interno/externo, analizando las dimensiones de estabilidad, control, generalidad y el concepto de estilo atributivo (Moè, 2004; Moè, Cornoldi, De Beni y Veronese, 2004). Se plantea junto al grupo la manera de intervenir, estimular la reflexión de los jóvenes y cómo tomar una actitud constructiva, abierta y libre de juicios.

Quinto paso: hacer la tarea

La última fase es el proceso de empoderamiento (*empowerment*) constituido por una intervención muy operativa con respecto a la

realización de las tareas, que se enfoca en responder uno de los deseos más recurrentes de los padres.

Como ya se mencionó, es importante comprender qué factores inciden en el proceso de aprendizaje y la posibilidad que el estudiante tiene de intervenir en ellos. Algunos elementos son sugestivos, otros por el contrario se basan en procesos de funcionamiento cognitivo que se llegan a conocer para poder ser optimizados con base en las características del individuo. Un ejemplo clásico es el funcionamiento de la memoria. Se explica brevemente a los padres la teoría clásica de Atkinson y Shiffrin (1968) para llegar después a los estudios de Baddeley (1986, 2002, 2003), Anderson (1976), Tulving (1972) y Tulving y Thompson (1973). Claramente, el objetivo no es la pura memorización, sino más bien la familiarización con algunos aspectos tales como la capacidad de las fuentes de la memoria, el rol y las tipologías de reiteración, la organización de los contenidos en la memoria de largo plazo, los procesos de codificación y recuperación, la diferencia entre tareas de evocación y reconocimiento, el rol y la potencialidad del formato de la información de entrada, etcétera.

A partir de este breve panorama se derivan algunas sugerencias operativas, entre las que se encuentran:

1) La importancia de la reiteración elaborativa (organizar, relacionar, transformar la información, más que limitarse a repetirla).
2) Los riesgos de proceder en modo mecánico: si hay falta de atención el recuerdo no se fija, se arriesga de activar esquemas incorrectos en proceso de evocación, no se logra reconocer/reconstruir el error.
3) La importancia de concluir una sesión de estudio organizando los contenidos aprendidos en cinco palabras clave (Miller, 1956; Anderson, 1976).
4) La importancia de fijar contenidos de modo correcto desde un principio, para evitar la fatiga de corregir concepciones erróneas o modelos mentales inadecuados.
5) La importancia de asociar elementos textuales y visuales para integrar la codificación de la información sobre más códigos y poder tener en consecuencia más peldaños en la memoria en proceso de recuperación.

Se procede por lo tanto a analizar a detalle las diversas fases del proceso de estudio: lectura, subrayado y reelaboración, repetición y organización del discurso. En congruencia con todo lo planteado hasta ahora, este análisis no está enfocado a enseñar técnicas de estudio, sino a formalizar un tipo de "alfabetización" respecto a las diversas estrategias, de modo que los padres puedan reconocer y comprender los métodos propuestos por parte de los docentes, y estimular a los estudiantes más grandes a definir un método personal de trabajo sobre la base de un repertorio más amplio de estrategias.

Algunos ejemplos de las sugerencias y consejos que se brindan a los padres se encuentran en los cuadros 2 y 3.

Se presta particular atención a la profundización con respecto a la organización de la rutina de estudio en el caso de los niños con problemas de aprendizaje. En algunos casos se prevé un encuentro específico con las familias interesadas.

CUADRO 2
ALGUNOS CONSEJOS FINALES

- ¡Sea coherente!
- Ayude a su hijo en la planeación y organización de su tarea.
- Ayude su hijo a supervisarse (automonitorearse) mientras estudia y a responder una pregunta de diferentes formas.
- Reconozca que está creciendo y déjelo que se involucre en la vida familiar.
- Señale sus cambios.
- Defina metas realistas de cambio.
- Demuéstrele que ustedes creen que las cosas pueden cambiar.
- No juzgue a los maestros enfrente de sus hijos, y no le enseñe métodos alternativos sin consultarlo previamente.
- Desarrolle y valorice el aprendizaje para la vida, no solamente para aprobar los exámenes.
- No subvalore los efectos del estrés o los problemas de su hijo.
- Ayúdelo, no haga las cosas en lugar de él, él necesita vivenciar su propia experiencia (y errores). Acepte que él/ella puede equivocarse.
- Acepte su nivel de habilidades en un momento determinado, él/ella puede cambiar y desarrollarla, pero toma tiempo.
- Solicite una entrevista a los maestros de su hijo o hija para conocer: los métodos de enseñanza, los objetivos de las tareas en el hogar, el vocabulario técnico de la escuela, las relaciones de sus hijos con sus maestros y compañeros.

CUADRO 3
TRES SIMPLES REGLAS DE ORO

1) Apoye en sus hijos una percepción de sí positiva y realista.
2) Desafíelos con preguntas, estimúlelos a comprender por qué y cómo, a definir problemas.
3) Apoye juicios atribucionales correctos.

CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos tratado de aportar una panorámica del sistema escolar italiano y su situación particular. Afortunadamente, la realidad es dinámica y una fotografía debe siempre contextualizarse con respecto al momento en que fue tomada, recordando que representa una porción de la realidad asumida desde un punto de vista específico.

En estos años de trabajo de campo hemos podido advertir una creciente conciencia por parte de las familias con respecto a la importancia de su rol en apoyar correctamente a los hijos en su trayectoria académica. Como sucede seguido, la solicitud de intervención proviene más fácilmente de la emergencia y la preocupación, sin embargo, gradualmente hay manera de llegar a compartir una difundida "cultura del apoyo parental", aunque en ausencia de problemas y dificultades aclamadas.

La experiencia escolar marca la vida de los jóvenes para toda la vida, porque los introduce a la dimensión del compromiso, la constancia, el sacrificio, pero también de la satisfacción personal, del descubrimiento, de la curiosidad intelectual, de la confrontación con distintas ideas y personas, etc. Esta experiencia puede optimizarse adquiriendo gradualmente estrategias de autorregulación y, en estos objetivos, los padres pueden ser un gran sostén para los propios hijos.

Paulo Coelho, en *Brida*, escribe:

> En el curso de la propia existencia, cada ser humano puede adoptar dos actitudes: construir o plantar. Los constructores pueden demorar años en sus tareas, pero llega el día en que terminan su obra. En ese momento se detienen, y su espacio queda limitado por las paredes que erigieron. Cuando la construcción está terminada, la vida pierde sentido. Después se encuentran los que plantan.

> En ocasiones sufren por las tempestades y las estaciones, y pocas veces descansan. Pero contrariamente a un edificio, el jardín nunca deja de crecer. Ello requiere la atención continua del jardinero pero, al mismo tiempo, le permite vivir una gran aventura (Coelho, 2008:7).

Construir es la modalidad de ingeniería y técnica que a menudo se asocia a la autorregulación. Desde esta perspectiva se pueden afinar los mecanismos de autorregulación y, cuando se adquiere una perfecta conciencia, la acción corre el riesgo de perder sentido.

Se puede, sin embargo, cultivar la autorregulación también como aquellos que plantan, viéndola como una acción nunca acabada, porque las estaciones por atravesar son siempre nuevas y existen siempre nuevas tempestades y fatigas que enfrentar. El jardín en donde trabajan los educadores/padres requiere, posiblemente, este tipo de autorregulación.

Referencias

Abramson, L.Y.; M.E.P. Seligman y J.D. Teasdale (1978), "Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation", en *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 87, núm. 1, pp. 49-74.

Anderson, J.R. (1976), *Language, Memory and Thought*, Hillsdale, Erlbaum.

Antonietti, A. y A. Viganò (2007), *Il diario del mio apprendimento. Come migliorare il proprio metodo di studio*, Trento, Erickson.

_____ y M. Cantoia (2010), *Come si impara*, Milán, Mondadori.

Atkinson, R.C. y R.M. Shiffrin (1968), "Human Memory: A Proposed System and its Control Processes", en K.W. Spence y J.T. Spence (eds.),*The Psychology of Learning and Motivation*, Nueva York, Academic Press, vol. 2, pp. 89-195.

Baddeley, A.D. (1986), *Working Memory*, Oxford, Oxford University Press.

_____ (2002), "Is Working Memory Still Working?", en *European Psychologist*, vol. 7, núm. 2, pp. 85-97 (tomado de *American Psychologist*, vol. 56, núm. 11, pp. 851-864).

_____ (2003), "Working Memory: Looking Back and Looking Forward", en *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 4, núm. 10, pp. 829-839.

CAMPBELL, J.; D. SMITH, G. BOULTON-LEWIS, J. BROWNLEE, P.C. BURNETT, S. CARRINGTON y N. PURDIE (2001), "Students' Perception of Teaching and Learning: The Influence of Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching", en *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 7, núm. 2, pp. 173-187.

CANTOIA, M. (2007), *Imparare: in che senso?*, Roma, Carocci.

_____; C. GIORDANELLI, S. PÉREZ-TELLO y A. ANTONIETTI (2010), *Imitating, Reasoning, Discussing: Student Conceptions of Learning around the World*, Hauppauge, NY, Nova Science Publishers.

_____ y A. ANTONIETTI (2011), "Le competenze nell'area didattica: esplicitare i concetti di 'apprendimento' e 'conoscenza' a scuola", en C. Trombetta (ed.), *Lo psicologo scolastico. Competenze e metodologie professionali*, Trento, Erickson.

CERA, R.; M. MANCINI y A. ANTONIETTI (2013), "Relationships between Metacognition, Self-Efficacy and Self-Regulation in Learning", en *Educational, Cultural and Psychological Studies*, núm. 7, pp. 115-141, DOI: 10.7358/ecps-2013-007-cera.

COELHO, P. (2008), *Brida*, trad. al italiano de Rita Desti, Milán, Bompiani.

CORNOLDI, C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Bolonia, Il Mulino.

_____ (2010), "Metacognition, Intelligence, and Academic Performance", en H. Salatas Waters y W. Schneider (eds.), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 257-277.

_____; R. DE BENI, C. ZAMPERLIN y C. MENEGHETTI (2005), AMOS 8-15. *Abilità di motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erickson.

COUTINHO, S. (2008), "Self-Efficacy, Metacognition, and Performance", en *North American Journal of Psychology*, vol. 10, núm. 1, pp. 165-172.

DART, B.; P. BURNETT, N. PURDIE, G. BOULTON-LEWIS y J. CAMPBELL (2000), "Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment and Approaches to Learning", en *Journal of Educational Research*, vol. 93, núm. 4, pp. 262-270.

DE BENI, R. y A. MOÈ (2000), *Motivazione a apprendimento*, Bolonia, Il Mulino.

DISMORE, D.L.; P.A. ALEXANDER y S.M. LOUGLIN (2008), "Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-Regulation, and

Self-Regulated Learning", en *Educational Psychology Review*, núm. 20, pp. 391-409, DOI: 10.1007/s10648-008-9083-6.

DWECK, C.S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Filadelfia, Taylor and Francis.

EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA) - P9 Eurydice (2012), "Key Data on Education in Europe 2012", DOI:10.2797/77414, disponible en <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

EKLUND-MYRSKOG, G. (1997), "The Influence of the Educational Context on Student Nurses' Conceptions of Learning, and Approaches to Learning", en *British Psychological Society*, vol. 67, núm. 3, pp. 371-381.

ENTWISTLE, N. y F. MARTON (1994), "Knowledge Objects: Understandings Constituted Through Intensive Academic Study", en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 64, núm. 1, pp. 161-178.

GIBBS, G. (1995), "Changing Lecturers' Conceptions of Learning through Action Research", en A. Brew (ed.), *Directions in Staff Development*, Buckingham, UK, Society for Research into Higher Education and Open University Press.

HATTIE, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Londres, Routledge.

INVALSI (2012a), "Rilevazioni nazionali sugliapprendimenti 2011-2012", disponible en <http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/Rapporti/Rapporto_rilevazione_apprendimenti_2012.pdf>.

_____ (2012b), "OCSEPISA 2012–Rapporto nazionale", disponible en <http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf>.

ISTAT (2012), "Rapporto annuale 2012. La situazione del paese", disponible en <http://www.istat.it/it/files/2012/05/Rapporto-annuale-2012.pdf>.

KLATTER, E.B.; H. LODEWIJKS y C. AARNOUTSE (2001), "Learning Conceptions of Young Students in the Final Year of Primary Education", en *Learning and Instruction*, vol. 11, núm. 6, pp. 485-516.

MARTIN, E. y P. RAMSDEN (1987), *Learning Skills or Skills in Learning?*, en J.T.E. Richardson y M.W. Eysenck (eds.), *Student Learning Research in Education and Cognitive Psychology*, Milton Keynes, UK, Open University Press.

MICHOTTE, A. (1946), *La perception de la causalité*, Lovaina, Publications Universitaires de Louvain.

MILLER, G.A. (1956), "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information", en *Psychological Review*, vol. 63, núm. 2, pp. 81-97.

MOÈ, A. (2004), "Perché è successo questo? Lo sviluppo della riflessione attributiva", en R. Vianello y D. Lucangeli (eds.), *Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino*, Azzano San Paolo, Bérgamo, Junior.

_____ ; C. CORNOLDI, R. DE BENI y L. VERONESE (2004), "How Can a Student's Depressive Attitude Interfere with the Use of Good Self-Regulation Skills?, en T.E. Scruggs y M.A. Mastropieri (eds.), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, vol. 17, *Research in Secondary Schools*, Oxford, UK, Elsevier/JAI Press.

OCDE (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, París, OECD Publishing, disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.

_____ (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, París, OECD Publishing, disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.

PÉREZ-TELLO, S.; A. ANTONIETTI, O. LIVERTA SEMPIO y A. MARCHETTI (2005), *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*, Roma, Carocci.

PURDIE, N.; J. HATTIE y G. DOUGLAS (1996), "Students' Conceptions of Learning and their Use of Self Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, núm. 1, pp. 87-100.

TULVING, E. (1972), "Episodic and Semantic Memory", en E. Tulving y W. Donaldson (eds.), *Organization of Memory*, Nueva York, Academic Press, pp. 381-402.

_____ y D.M. THOMPSON (1973), "Encoding Specificity and Retrieval Processes in Episodic Memory", en *Psychological Review*, vol. 80, núm. 5, pp. 352-373.

TYNJÄLA, P. (1997), "Developing Education Students' Conceptions of the Learning Processes in Learning Environments", en *Learning and Instruction*, vol. 7, núm. 3, pp. 277-292.

VAN ROSSUM, E.J. y S.M. SCHENK (1984), "The Relationship between Learning Conception, Study, Strategy and Learning

Outcome", en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 54, núm. 1, pp. 73-83.

VERMUNT, J.D. (1996), "Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis", en *Higher Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 25-50.

_____ y N. VERLOOP (1999), "Congruence and Friction between Learning and Teaching", en *Learning and Instruction*, vol. 9, núm. 3, pp. 257-280.

WATKINS, D. y M. REGMI (1990), "An Investigation of the Approach to Learning of Nepalese Tertiary Students", en *Higher Education*, vol. 20, núm. 4, pp. 459-469.

WEINER, B. (1979), "A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, núm. 1, pp. 3-25.

WILLIAMS, W.M. y R. STERNBERG (2002), "How Parents Can Maximize Children's Cognitive Abilities", en M.H Bornstein, *Handbook of Parenting*, vol. 5, *Practical Issues in Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 169-194.

ZIMMERMAN, B.J. (1989), "Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement", en B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice*, Nueva York, Springer.

_____ y A.S. LABUHN (2012), "Self-Regulation of Learning: Process Approaches to Personal Development", en B.J. Zimmerman y B.J. Labuhn (eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, vol. 1, *Theories, Constructs, and Critical Issues*, Washington DC, American Psychological Association, pp. 399-425.

Sección 2

Apoyo familiar y contextos educativos

6. Apoyo familiar y desempeño en matemáticas de estudiantes de sexto grado en escuelas privadas de Sonora*

Eneida Ochoa Ávila
Rafael Octavio Félix Verduzco
Aldo Bazán Ramírez
Alejandrina Limón Fernández

Introducción

Este nuevo siglo avanza a pasos agigantados, por lo cual una de sus características más importantes es la velocidad de los acontecimientos en diversos ámbitos, y el contexto educativo no es la excepción, ya que el cambio y la diversidad de la información hace obligatorio el transformar el paradigma de la escuela tradicional (Garduño y Guerra, 2008).

Así como la educación se ve obligada a evaluar paradigmas, también la familia se ve inmersa en esta dinámica donde los cambios en la estructura familiar, la presión laboral y la rigidez del horario reducen las probabilidades de mayor atención a los hijos y el involucramiento en actividades escolares (Marchesi, 2007). Resulta evidente la necesidad de fortalecer la interacción positiva entre los padres y los docentes a fin de influir en el desarrollo de los procesos y estrategias necesarias para que los niños adquieran la autonomía y otras habilidades que les permitan hacerle frente a las situaciones cotidianas; en el caso de la escuela, la autorregulación de sus aprendizajes, con la finalidad de mejorar su desempeño escolar.

En relación con lo anterior, López (2009) menciona que los logros del desarrollo de los alumnos y su apropiado ajuste social son más efectivos cuando existe una relación entre el hogar y la escuela, por lo que para alcanzar estas finalidades se hace indispensable organizar trabajo de educación familiar, que permita la unificación de la labor formativa y educativa de los estudiantes. Se considera

* Estudio realizado con apoyo del Proyecto de Investigación No. 151981, SEP-Conacyt, Ciencia Básica 2010. Rafael Félix y Alejandrina Limón obtuvieron su grado de maestría en Psicología en ITSON con beca de este proyecto.
Para comunicarse con el primer autor escribir a <eochoa@itson.edu.mx>.

que promover la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos motiva a superar dificultades, tanto conductuales como de aprendizaje dentro y fuera del aula, tomando en cuenta que el ambiente familiar y escolar son los factores que más influyen en el desarrollo del individuo en lo que respecta a su proceso educativo, porque es esencial fomentar la colaboración de quienes intervienen en el desarrollo y la formación del individuo.

Al hablar del papel de la familia en el aprendizaje puede hacerse énfasis en el ambiente familiar, las expectativas de los padres, el compromiso parental en el aprendizaje de sus hijos, entendiéndose estas últimas como variables familiares predictoras del desempeño (Andrews y Zmijewski, 1997; Bartau, 1997; Halle, Kurtz-Costes y Mahoney, 1997; Halsall y Green, 1995; Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992; Saracho, 1997; Stewart, 1995; Tiedemann y Faber, 1992). Dichas variables predictoras propias de la familia son muestra de la labor parental realizada dentro del contexto familiar con motivo de complementar las competencias que la escuela busca desarrollar en el alumnado.

Al respecto cabe mencionar que se han realizado algunos trabajos en el contexto mexicano acerca de la relación entre el apoyo familiar y el desempeño de los niños de educación primaria, donde la mayoría de los estudios giran en torno a la participación de los padres sobre la educación de sus hijos (Bazán, Castellanos y López, 2010; Guzmán y Martín del Campo, 2001; García y Martínez, 2005; Valdés, Martín y Sánchez, 2009; Urías, Márquez, Tapia y Madueño, 2008).

Bazán, Sánchez y Castañeda (2007), en estudios realizados sobre el involucramiento de los padres en las actividades escolares de los niños, encontraron que está relacionado con diversos aspectos, como la propia historia de los padres de haber recibido apoyo en sus hogares de procedencia en las labores escolares, el nivel de escolaridad, el tipo de ocupación, el grado de interés por el progreso académico de sus hijos, las actitudes y expectativas respecto al aprendizaje de los niños. Estos factores influyen en el apoyo que los padres o tutores proporcionan al pequeño para la realización del trabajo escolar en el hogar, así como en las actividades de evaluación y las reglas disciplinarias.

Con el fin de mejorar las estrategias de los procesos educativos y el desempeño escolar, en México se ha venido implementando una reforma educativa que articule la educación básica, la cual ha lo-

grado generar nuevos planes y programas de estudio fundamentados en principios pedagógicos en los cuales los maestros, alumnos, padres de familia y autoridades trabajan en conjunto para lograr una educación de calidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos mencionados los problemas en la educación siguen avanzando y se proyectan en los resultados de las diferentes evaluaciones, lo cual abre la posibilidad de generar un cuestionamiento sobre cuáles son los aspectos que se están tomando en cuenta para evaluar el bajo desempeño académico. En relación con los resultados de los estudios, se puede hacer referencia a la prueba PISA de los años 2000 a 2009, donde los resultados han mostrado un constante bajo nivel en español y matemáticas, colocando al primero en un nivel 2 y al segundo en un nivel 1 de 6 en la escala de evaluación, lo cual presenta una visión del escaso desarrollo de conocimientos y competencias de los alumnos mexicanos a lo largo de los años (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2009).

Por otra parte, los resultados para México en matemáticas obtenidos en la prueba PISA 2012 comparados con el estudio de PISA 2003, muestran que aumentó la matrícula de jóvenes de 15 años en educación formal (de 58% a poco menos de 70%) y el rendimiento de estos alumnos en matemáticas también mejoró (de 385 puntos en 2003 a 413 puntos en 2012). Cabe destacar que el aumento de 28 puntos en matemáticas entre PISA 2003 y PISA 2012 fue uno de los más importantes entre los países de la OCDE; sin embargo, en PISA 2012, 55% de los alumnos mexicanos no alcanzó el nivel de competencias básicas en matemáticas; el resultado fue similar en lectura: 41%, y en ciencias: 47%, tampoco alcanzó el nivel 2. El promedio de 413 puntos de México en matemáticas lo ubicó por debajo de Portugal, España y Chile, en un nivel similar al de Uruguay y Costa Rica, y por encima de Brasil, Argentina, Colombia y Perú (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2013).

En lo referente a la prueba ENLACE en el nivel nacional para primaria (3º a 6º grados), comparando los años 2012 y 2013, los porcentajes de alumnos con niveles insuficientes y elementales para la asignatura de matemáticas fueron 55.7 y 51.2% y para español 58.2 y 57.2%, lo que indica que más de la mitad de los alumnos que asisten a algún centro escolar tienen importantes dificultades en el aprendizaje de estas materias básicas e indispensables. Si bien hubo

algunos avances a escala local, en el nivel nacional se presentó un retroceso ya que se disminuyó en 4.5 puntos porcentuales en matemáticas y en un punto porcentual en español (SEP, 2013a).

En el estado de Sonora los resultados de la prueba ENLACE 2012 y 2013 para primaria (3º a 6º grados) muestran que los porcentajes de alumnos con niveles de insuficientes y elementales para la asignatura de matemáticas fueron 42.6% y 38.4%, y para español 76.7% y 78.5%, por lo que hay un avance en matemáticas al disminuir en 4.2 puntos porcentuales entre 2012 y 2013, pero no así para español, ya que se incrementó negativamente en 1.8 puntos porcentuales entre 2012 y 2013 (SEP, 2013b). Lo anterior indica que de mantenerse las tasas de mejora actuales, a México le tomará más de 25 años alcanzar los niveles promedio actuales de la OCDE en matemáticas y más de 65 años en lectura (OCDE, 2013).

Es importante considerar que los bajos resultados en las evaluaciones y el desempeño escolar no sólo tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también con variables de contexto y personales tales como factores socioeconómicos, familiares e individuales, los cuales no se consideran normalmente en las propuestas de solución de problemas educativos y provocan el establecimiento de métodos de soluciones parciales e incompletos, adjudicando en la mayoría de las ocasiones la responsabilidad del éxito en el desarrollo de un aprendizaje específico del alumno a la escuela o al maestro.

De acuerdo con la evidencia mostrada sobre la importancia de los factores que inciden en el desempeño escolar y la relación de este último con el apoyo familiar, se pretende conocer lo siguiente: ¿cuál es la relación de la percepción del apoyo familiar y el desempeño escolar en matemáticas?, ya que de las dos materias relacionadas con el desempeño es la que menor avance ha tenido a lo largo de los años en evaluaciones a gran escala.

Por lo anterior resulta importante explorar la relación entre la percepción de apoyo familiar y el desempeño en evaluación de competencias matemáticas de estudiantes de sexto grado en escuelas privadas de Sonora, a partir de los contenidos de los programas curriculares y los libros de texto; por otro lado, es necesario describir las características del ambiente familiar y su relación con el apoyo en el aprendizaje de las cuatro competencias en matemáticas, tales como comunicar información matemática, validar procedimientos y resultados, resolver problemas de manera autónoma y manejar téc-

nicas eficientemente. El reporte de los resultados de este trabajo contribuirá al diseño de propuestas de intervención y estrategias de apoyo complementario de los padres al aprendizaje de los hijos.

Con base en los antecedentes y la problemática antes descrita, se considera importante realizar este estudio, cuyo objetivo busca determinar la relación entre la percepción del apoyo familiar y el desempeño en matemáticas por parte de estudiantes de sexto grado en escuelas privadas de Sonora.

Método

Participantes

La población participante estuvo conformada por un total de 318 personas de ambos sexos, 159 alumnos de educación básica privada provenientes de diferentes escuelas; asimismo, se trabajó con los 159 padres y tutores de dichos alumnos.

Instrumentos

Se utilizó la Escala de Percepción de Apoyo Familiar (Domínguez, 2009) en dos versiones con opciones de respuesta de 0 a 4, la cual cuenta con indicadores de consistencia interna por contexto por arriba de 0.86. Los cuestionarios para los alumnos y para los padres incluyen los mismos indicadores y criterios de valoración. Cada escala consta de 19 preguntas divididas en cuatro subescalas: *a*) asistencia o apoyo en tareas escolares, *b*) tiempo y espacio proporcionado para el estudio, *c*) comunicación regular con las figuras docentes, y *d*) repaso y evaluación.

Asimismo, para matemáticas se utilizó el instrumento de evaluación de competencias matemáticas, construido y validado por Hernández (2013) de acuerdo con la estructura curricular propuesta en la reforma integral de la educación básica para el sexto grado de primaria en español (SEP, 2009), el cual cuenta con indicadores de consistencia interna por contexto por arriba de 0.85 (Ferrari, 2014). El instrumento se encuentra conformado por 12 ejercicios que evalúan cuatro competencias matemáticas: comunicar información matemática (CIM), validar procedimientos y resultados (VPR), resolver problemas de manera autónoma (RPMA) y manejar técnicas efi-

cientemente (MTE). Cada ítem cuenta con cinco valores posibles de calificación (0-4).

Procedimiento

En el presente artículo se retomó la información necesaria para realizar los análisis estadísticos de una base de datos en SPSS, construida por diferentes instrumentos aplicados con anterioridad para la realización de un estudio mucho más grande, del cual se desprende el presente documento; una vez seleccionada la información, se procedió a realizar los análisis descriptivos y de relación de cada uno de los instrumentos, y finalmente se redactaron los resultados y la discusión del presente documento, los cuales se presentan a continuación.

RESULTADOS

En lo que respecta a los resultados, a continuación se presentan las puntuaciones obtenidas para cada instrumento. En la evaluación de competencias matemáticas, de acuerdo con la tabla 1, el rango de respuestas va de 0 a 4 dentro de una escala Likert, de tal forma que las competencias se colocaron en un desempeño medio bajo al obtener puntuaciones entre 1 y 2. Asimismo, los aprendizajes esperados mostraron mayormente un puntaje obtenido del desempeño medio hacia abajo, lo cual es coherente con el promedio de las competencias.

Continuando con los promedios, de acuerdo con los datos mostrados en la tabla 2, los resultados logrados en el instrumento de percepción de apoyo familiar en niños y padres muestran que los niños dentro de un rango de 0 a 4 logran ubicar la puntuación de la escala en un rango medio bajo, obteniendo promedios entre 1 y 2 por debajo de sus padres, quienes perciben el apoyo brindado dentro de un rango medio alto obteniendo promedios entre 2 y 3.

Después de examinar los promedios por instrumento y buscando iniciar los análisis de relación en los resultados obtenidos de la correlación entre la percepción de apoyo familiar, las competencias matemáticas, el promedio general del grado anterior y el promedio de enlace en matemáticas, se puede observar la ausencia de una relación entre el apoyo familiar y las competencias matemáticas, sin em-

TABLA 1
COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Competencia	*Aprendizaje esperado*	*Promedio por aprendizaje*	*Promedio por competencia*
Comunicar información matemática	Elegir representación gráfica	3.19	2.00
	Mencionar y explicar elementos matemáticos	0.94	
	Interpretar y comunicar los datos	1.86	
Validar procedimientos y resultados	Expresar procedimientos y resultados	1.99	1.47
	Argumentar procedimientos y resultados	0.94	
Resolver problemas de manera autónoma	Identificar, plantear y resolver problemas	2.86	2.62
	Probar la eficacia de un procedimiento	2.38	
Manejar técnicas eficientemente	Elegir operaciones matemáticas	2.06	1.59
	Usar eficientemente los procedimientos	1.12	

TABLA 2
PERCEPCIÓN DE APOYO FAMILIAR DE NIÑOS Y PADRES

Categorías niños	*Promedio niños*	*Promedio padres*
Asistencia o apoyo en tareas escolares	1.97	2.10
Proporcionar el tiempo y el espacio para el estudio	2.44	3.07
Mantener comunicación regular con los maestros y directores	2.16	2.54
Evaluación y repaso	1.89	1.98

TABLA 3
CORRELACIÓN ENTRE PERCEPCIÓN DE APOYO FAMILIAR, COMPETENCIAS MATEMÁTICAS, PROMEDIO GENERAL Y ENLACE

	PGA	*PEM*	*CIM*	*VPR*	*RPMA*	*MTE*	*AFN1*	*AFN2*	*AFN3*	*AFN4*	*AFP1*	*AFP2*	*AFP3*	*AFP4*
PGA	1													
PEM	.490**	1												
CIM	.382**	.283**	1											
VPR	.348**	.326**	.403**	1										
RPMA	.428**	.469**	.302**	.475**	1									
MTE	.362**	.478**	.348**	.515**	0.453**	1								
AFN1	-0.87	-.250**	0.081	-0.035	-0.103	-0.116	1							
AFN2	0.012	-.093	-0.054	0.038	-0.069	-0.032	.419**	1						
AFN3	-0.043	-.161	-0.033	0.058	-0.015	-0.116	.457**	.469**	1					
AFN4	-0.046	-.283**	0.040	-0.080	-0.080	-0.087	.609**	.427**	.522**	1				
AFP1	-0.022	-.199*	0.036	-0.052	-0.076	-0.141	.400**	.175*	.114	.241**	1			
AFP2	0.141	-.045	0.067	0.014	-0.006	-0.071	.134	.204**	.040	.090	.424**	1		
AFP3	-0.066	-.122	0.057	-0.024	-0.070	-0.112	.217**	.157*	.283**	.177*	.394**	.466**	1	
AFP4	-0.031	-.190*	0.030	-0.003	-0.082	-.0145	.381**	.230**	.162*	.303**	.582**	.468**	.496**	1

* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Nota: Promedio grado anterior (PGA); Promedio prueba ENLACE matemáticas (PEM); Comunicar información matemática (CIM); Validar procedimientos y resultados (VPR); Resolver problemas de manera autónoma (RPMA); Manejar técnicas eficientemente (MTE); N Asistencia o apoyo en tareas escolares (AFN1); N Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio (AFN2); N Mantener comunicación regular con los maestros y directores (AFN3); N Evaluación y repaso (AFN4); P Asistencia o apoyo en tareas escolares (AFP1); P Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio (AFP2); P Mantener comunicación regular con los maestros y directores (AFP3); P Evaluación y repaso (AFP4).

bargo se aprecian correlaciones significativas positivas entre las competencias matemáticas, los promedios de un año anterior y la prueba ENLACE en matemáticas, considerando que los puntajes son bajos dentro de estos resultados; por otro lado, en lo que respecta a la percepción de apoyo familiar este logro se correlaciona significativamente con los promedios de ENLACE en matemáticas, aunque los puntajes fueron bajos y negativos.

Continuando con la secuencia de análisis, se procedió a la realización de modelos de regresiones con el propósito de conocer la relación de causalidad probabilística entre las variables contempladas para este estudio, donde de acuerdo con lo mostrado en el anexo 1 se confirma la ausencia de efectos causales significativos entre la percepción del apoyo familiar (niños y padres) y las competencias matemáticas. Sin embargo, aunque de manera muy baja dentro de los modelos probados, las variables promedio general y promedio ENLACE matemáticas mostraron ser predictores constantes de desempeño en matemáticas, ya que fueron los únicos indicadores que explicaron los diferentes modelos de desempeño académico con una variabilidad de 15 a 29% y un coeficiente Beta que osciló entre 0.19 y 0.41, así como una significancia de 0.000 y 0.030.

Discusión

El presente trabajo buscó conocer de forma particular los niveles de percepción de apoyo familiar presentado por los alumnos de educación básica privada en el estado de Sonora y los padres de los mismos; además se abordaron los desempeños en competencias matemáticas y la relación existente entre dichos constructos.

De acuerdo con lo anterior, los resultados obtenidos para este trabajo dan cuenta de un bajo desempeño en competencias matemáticas por parte de los participantes, los cuales son coherentes con los resultados de la prueba ENLACE (2012 y 2013) y asimismo con los presentados por parte de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2012), en su informe de seguimiento a la iniciativa EPT (Educación para Todos), donde el desempeño de los estudiantes se encuentra por debajo de la media.

En lo que respecta a la percepción de apoyo, los resultados muestran una mayor percepción de apoyo por parte de los padres de manera general en relación con sus hijos, sin embargo la percepción

de ambos es coherente al evidenciar una participación menor en actividades donde más involucramiento se necesita, como son la asistencia en tareas y la evaluación y repaso.

Por otra parte, los análisis de correlación permiten ver una nula relación entre el apoyo y las competencias matemáticas, lo cual concuerda con lo mencionado por Cepeda (2005), quien refiere que a mayor involucramiento, mayor desempeño cognitivo. Así, aunque los padres se perciben más involucrados de acuerdo con los promedios, su limitada participación en actividades como la asistencia en tareas y la evaluación y repaso ponen de manifiesto una nula relación con el desempeño de sus hijos, sin embargo los análisis proporcionan una relación baja y significativa entre los desempeños en matemáticas y los promedios en la prueba ENLACE y el obtenido en un grado anterior, y finalmente, aunque hay una relación significativa y negativa entre el apoyo percibido y los promedios de ENLACE, es muy baja para poder realizar una inferencia.

En cuanto a la relación de causalidad, los resultados concuerdan con las correlaciones al no mostrar a las variables de apoyo como predictoras del desempeño, lo cual deja ver que aunque los padres y los niños perciben una participación ésta no es significativa para lograr un impacto en los resultados académicos del estudiante, sólo el promedio del grado anterior y los resultados de la prueba ENLACE logran explicar el desempeño en matemáticas, lo cual concuerda con lo mencionado por diferentes autores, quienes mencionan que el promedio escolar interactúa de manera importante con la disposición del alumno para la realización de la tarea (Carvallo, 2006; Flores y Gómez, 2010; Xu, 2008, 2011), de tal manera que entre mayor sea el promedio mayor es la disposición del alumno para la realización de la misma.

REFERENCIAS

ANDREWS, J. y G. ZMIJEWSKI (1997), "How Parents Support Home Literacy with Deaf Children", en *Early Child Development and Care*, vol. 127-128, pp. 131-139.

BAZÁN, A.; B. SÁNCHEZ y S. CASTAÑEDA (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 33, núm. 12, pp. 701-729.

_____; D. CASTELLANOS y M. LÓPEZ (2010), "Structural Modeling of Variables Related to Parental Support in Mexican Childrens Perfomance on Reading and Writing", en *Educational Research and Reviews*, vol. 5, núm. 10, pp. 557-568.

BARTAU, I. (1997), "El enraizamiento del conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación en contexto sociocultural y familiar próximo", en *Bordón*, vol. 49, núm. 3, pp. 289-315.

CARVALLO, M. (2006), "Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria. Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar", en *Reice, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 30-53, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/5514030>.

CEPEDA, E. (2005), "Factores asociados al logro cognitivo en matemáticas. Universidad Nacional de Educación a Distancia-Ministerio de Educación y Ciencia", en *Revista de Educación*, núm. 336, pp. 503-524, disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducación/articulosre336/re33626.pdf?documentId=0901e72b81248667>.

DOMÍNGUEZ, L. (2009), "Apoyo familiar y desempeño en lengua escrita en escolares de quinto grado de primaria" (tesis de licenciatura), Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

ENLACE (2012), "Resultados educación básica", disponible en <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf>.

ENLACE (2013), "Resultados educación básica", disponible en <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/26_EB_2013.pdf>.

FERRARI, A. (2014), "Validación de instrumentos de evaluación por competencias en matemáticas y español en sexto grado de primaria en Morelos y Sonora" (tesis de licenciatura), Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

FLORES, R. y J. GÓMEZ (2010), "Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-21, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez html>.

GARCÍA, R. y J. MARTÍNEZ (2005), "La familia como mediador sociocultural en el bajo rendimiento académico de los adolescentes", trabajo presentado en el Sexto Congreso Internacional de Orientación Educativa, Pachuca, Hidalgo, disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1866279&pid=S018526982011000400007000016&lng=es>.

GARDUÑO, T. y M. GUERRA (2008), *Una educación basada en competencias*, México, SM.

GUZMÁN, E. y S. MARTÍN DEL CAMPO (2001), "Caracterización de la relación familia-escuela y sus implicaciones en la interacción psicopedagógica", en *Educar*, vol. 18, núm. 1, pp. 8-21.

HALLE, T.; B. KURTZ-COSTES y J. MAHONEY (1997), "Family Influences on School Achievement in Low Income African American Children", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, núm. 3, pp. 527-537.

HALSALL, S. y C. GREEN (1995), "Reading Aloud: A Way for Parents to Support their Children's Growth in Literacy", en *Early Childhood Education Journal*, vol. 23, núm. 1, pp. 27-31.

HERNÁNDEZ, C.A. (2013), "Apoyo familiar y desempeño de competencias matemáticas en sexto año de primaria" (tesis de licenciatura), Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2009), "PISA. Cuadro comparativo de puntajes", disponible en <http://www.pisa.sep.gob. mx/pisa_en_mexico.html>.

LÓPEZ, M. (2009), "El papel de la familia en la educación", en *Encuentro Educativo. Revista de Enseñanza y Educación*, núm. 3, Sección Recursos de Formación, pp. 9-17.

MARCHESI, A. (2007), *Sobre el bienestar de los docentes*, Madrid, Alianza.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2013), "Reporte de resultados México del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos 2012", disponible en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/ PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>.

SARACHO, O. (1997), "Using the Home Environment to Support Emergent Literacy", en *Early Child Development and Care*, vol. 127-128, pp. 201-216.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2009), *Programas de estudio 2009, sexto grado de educación básica primaria*, México, SEP.

_____ (2011), *Plan de estudios 2009. Etapa generalizada. Educación primaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

_____ (2013a), "Resultados históricos nacionales de ENLACE 2006-2013", disponible en <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/>.

_____ (2013b), "Resultados históricos de Sonora de ENLACE 2006-2013", disponible en <http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/>.

STEINBERG, L.; S.M. DORNBUSCH y B.B. BROWN (1992), "Ethnic Differences in Adolescent Achievement: An Ecological Perspective", en *American Psychologist*, vol. 47, núm. 6, pp. 723-729.

STEWART, J. (1995), "Home Environments and Parental Support for Literacy: Children's Perceptions and School Literacy Achievement", en *Early Education and Development*, vol. 6, núm. 2, pp. 97-125.

TIEDEMANN, J. y G. FABER (1992), "Preschoolers' Maternal Support and Cognitive Competencies as Predictors of Elementary Achievement", en *Journal of Educational Research*, vol. 85, núm. 6, pp. 348-354.

UNESCO (2012), *Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe, EPT 2012*, París, UNESCO.

URÍAS, M.; L. MÁRQUEZ, C. TAPIA y M. MADUEÑO (2008), "Participación de los padres de familia en dos escuelas secundarias de Ciudad Obregón, Sonora", en *Educando para el Nuevo Milenio*, vol. 15, núm. 16, pp. 291-296.

VALDÉS, A.; M. MARTÍN y P. SÁNCHEZ (2009), "Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm.1, pp. 1-17, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol.11no.1/contenido-valdes.html>.

XU, J. (2008), "Models of Secondary School Students Interest in Homework: A Multilevel Analysis", en *American Educational Research Journal*, vol. 45, núm. 4, pp. 1180-1205.

_____ (2011), "Homework Completion at the Secondary School Level: A Multilevel Analysis", en *The Journal of Educational Research*, vol. 104, núm. 3, pp. 171-182.

ANEXO 1
MODELOS DE REGRESIÓN

1) Análisis de regresión de la competencia Comunicar información matemática, a partir de apoyo familiar niños, ENLACE y nivel educativo de los padres (R cuadrada = 0.23)

Modelo	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estandarizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Error típ.*	*Beta*		
(Constante)	-0.559	0.484		-1.154	0.251
Promedio general	0.247	0.056	**0.380**	4.377	**0.000**
Promedio ENLACE matemáticas	0.001	0.000	0.148	1.655	0.100
Grado escolar de los padres	-0.013	0.016	-0.061	-0.801	0.424
N Asistencia o apoyo en tareas escolares en matemáticas	0.085	0.045	0.186	1.882	0.062
N Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio en matemáticas	-0.053	0.043	-0.110	-1.243	0.216
N Mantener comunicación regular con los maestros y directores en matemáticas	-0.047	0.049	-0.089	-0.962	0.338
N Evaluación y repaso en matemáticas	0.041	0.041	0.102	0.999	0.320

2) Análisis de regresión de la competencia Validar procedimientos y resultados, a partir de apoyo familiar niños, promedio de un grado anterior, ENLACE y nivel educativo de los padres (R cuadrada = 0.16)

Modelo	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estandarizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Error típ.*	*Beta*		
(Constante)	-1.824	0.830		-2.197	0.030
Promedio general	0.212	0.097	**0.198**	2.195	**0.030**
Promedio ENLACE matemáticas	0.001	0.001	**0.218**	2.343	**0.021**
Grado escolar de los padres	0.043	0.028	0.121	1.537	0.127
N Asistencia o apoyo en tareas escolares en matemáticas	0.028	0.077	0.037	0.366	0.715
N Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio en matemáticas	-0.008	0.073	-0.010	-0.104	0.917
N Mantener comunicación regular con los maestros y directores en matemáticas	0.126	0.083	0.145	1.505	0.135
N Evaluación y repaso en matemáticas	-0.096	0.071	-0.145	-1.358	0.177

3) Análisis de regresión de la competencia Resolver problemas de manera autónoma, a partir de apoyo familiar niños, promedio de un grado anterior, ENLACE y nivel educativo de los padres (R cuadrada = 0.29)

Modelo	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estanda-rizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Error típ.*	*Beta*		
(Constante)	-3.452	1.162		-2.970	0.004
Promedio general	0.451	0.135	**0.278**	3.334	**0.001**
Promedio ENLACE matemáticas	0.003	0.001	**0.324**	3.761	**0.000**
Grado escolar de los padres	0.017	0.039	0.033	0.450	0.654
N Asistencia o apoyo en tareas escolares en matemáticas	-0.017	0.108	-0.015	-0.155	0.877
N Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio en matemáticas	-0.147	0.102	-0.122	-1.437	0.153
N Mantener comunicación regular con los maestros y directores en matemáticas	0.089	0.117	0.068	0.762	0.448
N Evaluación y repaso en matemáticas	-0.017	0.099	-0.017	-0.172	0.864

4) Análisis de regresión de la competencia Manejar técnicas eficientemente, a partir de apoyo familiar niños, promedio de un grado anterior, ENLACE y nivel educativo de los padres (R cuadrada = 0.26)

Modelo	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estandarizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Error típ.*	*Beta*		
(Constante)	-1.339	0.894		-1.497	0.137
Promedio general	0.148	0.104	0.121	1.424	0.157
Promedio ENLACE matemáticas	0.003	0.001	**0.418**	4.760	**0.000**
Grado escolar de los padres	-0.032	0.030	-0.079	-1.069	0.287
N Asistencia o apoyo en tareas escolares en matemáticas	0.012	0.083	0.014	0.146	0.884
N Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio en matemáticas	0.004	0.079	0.004	0.048	0.962
N Mantener comunicación regular con los maestros y directores en matemáticas	-0.142	0.090	-0.144	-1.581	0.116
N Evaluación y repaso en matemáticas	0.049	0.076	0.064	0.639	0.524

5) Análisis de regresión de la competencia Comunicar información matemática, a partir de apoyo familiar padres, promedio de un grado anterior, ENLACE y nivel educativo de los padres (R cuadrada = 0.19)

Modelo	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estandarizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Error típ.*	*Beta*		
(Constante)	-0.490	0.494		-0.991	0.323
Promedio general	0.250	0.060	**0.384**	4.185	**0.000**
Promedio ENLACE matemáticas	0.000	0.000	0.105	1.145	0.254
Grado escolar de los padres	-0.009	0.017	-0.043	-0.545	0.587
P Asistencia o apoyo en tareas escolares en matemáticas	-3.53E-005	0.049	0.000	-0.001	0.999
P Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio en matemáticas	-0.024	0.052	-0.045	-0.463	0.644
P Mantener comunicación regular con los maestros y directores en matemáticas	0.020	0.056	0.035	0.358	0.721
P Evaluación y repaso en matemáticas	0.015	0.044	0.037	0.348	0.728

6) Análisis de regresión de la competencia Validar procedimientos y resultados, a partir de apoyo familiar padres, promedio de un grado anterior, ENLACE y nivel educativo de los padres (R cuadrada = 0.15)

Modelo	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estandarizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Error típ.*	*Beta*		
(Constante)	-1.820	0.832		-2.188	0.030
Promedio general	0.220	0.100	0.205	2.190	0.030
Promedio ENLACE matemáticas	0.001	0.001	0.231	2.478	0.014
Grado escolar de los padres	0.042	0.028	0.120	1.492	0.138
P Asistencia o apoyo en tareas escolares en matemáticas	-0.004	0.082	-0.005	-0.046	0.964
P Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio en matemáticas	-0.062	0.087	-0.070	-0.712	0.478
P Mantener comunicación regular con los maestros y directores en matemáticas	0.070	0.095	0.073	0.738	0.461
P Evaluación y repaso en matemáticas	0.010	0.075	0.014	0.127	0.899

7) Análisis de regresión de la competencia Resolver problemas de manera autónoma, a partir de apoyo familiar padres, promedio de un grado anterior, ENLACE y nivel educativo de los padres (R cuadrada = 0.28)

Modelo	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estandarizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Error típ.*	*Beta*		
(Constante)	-3.704	1.160		-3.193	0.002
Promedio general	0.454	0.140	0.280	3.242	0.001
Promedio ENLACE matemáticas	0.003	0.001	0.331	3.844	0.000
Grado escolar de los padres	0.022	0.040	0.041	0.558	0.578
P Asistencia o apoyo en tareas escolares en matemáticas	0.061	0.115	0.050	0.535	0.593
P Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio en matemáticas	-0.080	0.122	-0.060	-0.656	0.513
P Mantener comunicación regular con los maestros y directores en matemáticas	0.074	0.132	0.051	0.558	0.578
P Evaluación y repaso en matemáticas	-0.078	0.104	-0.076	-0.749	0.455

8) Análisis de regresión de la competencia Manejar técnicas eficientemente, a partir de apoyo familiar padres, promedio de un grado anterior, ENLACE y nivel educativo de los padres (R cuadrada = 0.25)

Modelo	*Coeficientes no estandarizados*		*Coeficientes estandarizados*	*t*	*Sig.*
	B	*Error típ.*	*Beta*		
(Constante)	-1.397	0.891		-1.568	0.119
Promedio general	0.168	0.108	0.138	1.564	0.120
Promedio ENLACE matemáticas	0.003	0.001	0.400	4.561	0.000
Grado escolar de los padres	-0.026	0.030	-0.065	-0.855	0.394
P Asistencia o apoyo en tareas escolares en matemáticas	0.032	0.088	0.034	0.362	0.718
P Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio en matemáticas	-0.042	0.093	-0.042	-0.452	0.652
P Mantener comunicación regular con los maestros y directores en matemáticas	-0.039	0.101	-0.036	-0.384	0.702
P Evaluación y repaso en matemáticas	-0.049	0.080	-0.063	-0.609	0.544

7. El desempeño de competencias matemáticas y la percepción del apoyo familiar en sexto año de primaria*

Aldo Bazán Ramírez
Fabiola Guadalupe Hernández Ortiz

Desde hace varios años la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México ha realizado diversos cambios en el sector educativo para mejorar sus procesos y resultados, principalmente en ampliar la cobertura educativa, en el establecimiento de políticas y en la implementación de reformas educativas que den pie a la mejora en la calidad en la educación, por ejemplo: el Acuerdo 592, referido a la Articulación de la Educación Básica; los lineamientos establecidos en los artículos de la Ley de General de Educación de 1993 reformada; el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, y la más reciente Reforma Constitucional implementada por el presidente Enrique Peña Nieto en materia educativa el 26 de febrero de 2013, a los artículos 3º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (reforma al artículo 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y el artículo 73º, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso D al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º).

Asimismo, en las últimas seis décadas se han implementado cinco reformas educativas en diferentes periodos presidenciales: Adolfo López Mateos (1958-1964), Luis Echeverría Álvarez (1970-1976),

* Este trabajo se realizó con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como parte del financiamiento No. 103056, "Apoyo para investigadores nacionales para el fortalecimiento de actividades de tutoría y asesoría de estudiantes de nivel licenciatura" durante el periodo 2010-2011, con el Proyecto de Investigación No. 151981, financiado por el Conacyt, Ciencia Básica 2010, y como parte de la tesis "Apoyo Familiar y Desempeño de Competencias Matemáticas en Sexto Año de Primaria" defendida por la segunda autora para obtener el título de licenciada en la Facultad de Psicología de la UAEM, bajo la dirección del primer autor. Para comunicarse con el primer autor, escribir a <abazanramirez@gmail.com> o <abazan@uaem.mx>.

Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), esta última, asumiendo el enfoque por competencias.

Todo esto orientado a enfrentar los problemas latentes en el entorno educativo nacional y en los que se reflejan los resultados de evaluaciones a gran escala realizadas por el Estado (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares [ENLACE], el Examen para la Calidad y el Logro Educativo [EXCALE]) y de otras evaluaciones externas, como la del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA: Program for International Student Assessment), resultados que podrían estar reflejando el bajo nivel de aprendizaje escolar y bajos niveles de dominio de la mayoría de los mexicanos que asisten o han asistido a un plantel educativo en los diferentes niveles educativos (básico, medio superior y superior).

Si se hace referencia a los resultados de la prueba ENLACE 2012 para primaria (3º y 6º grados), los porcentajes de alumnos con niveles insuficientes y elementales para la asignatura de matemáticas fueron 55.7% y para español 58.2%, lo que indica que más de la mitad de los alumnos que asisten a algún centro escolar tienen importantes dificultades en el aprendizaje de estas materias básicas e indispensables.

Sumado a esto, algunas de las múltiples problemáticas educativas actuales y de relevancia son el rezago educativo, la violencia escolar, la deserción, la reprobación, el analfabetismo, la exclusión, el bajo rendimiento escolar, la marginación y la falta de infraestructura escolar, entre otras. Estos problemas influyen no sólo en los procesos educativos que se desarrollan en la educación formal o escolar, sino también en diversos contextos relacionados con la educación no formal y que se reflejan en la vida cotidiana del país.

Por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) registró en el censo de población y vivienda 2010 una tasa nacional de deserción de 0.8%, un índice de reprobación de 3.4% y una eficiencia terminal de 95% en educación primaria, cifras que aparentemente no son dramáticas pero que impactan a medio millón de mexicanos de 112 336 538 que hay en el país (INEGI, 2010).

Por otra parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 indica que existen más de 30 millones de personas que no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no había tenido acceso a la educación básica o no habían podido concluirla, de tal forma que el pro-

medio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante al potencial de desarrollo del país.

Asimismo, en el año 2000, tiempo en el que se supone ya podía conocerse el impacto de la reforma educativa del año 1993, se reportaron síntomas de bajos niveles de dominio en evaluaciones de conocimientos y habilidades académicas por parte de los estudiantes mexicanos. Resultados del *Primer estudio comparativo en lenguaje y matemáticas, en tercer y cuarto grado de la educación básica* en 13 países de América Latina y el Caribe en 1997 (LLECE-UNESCO, 2000), mostraron que los niños mexicanos tienen desempeños muy por debajo de la media en lenguaje y cercanos a la media en matemáticas.

Además, los resultados de la primera evaluación de PISA del año 2000 en México mostraron promedios de 387 puntos para matemáticas y 422 puntos para lectura, situando los puntajes en el nivel 1 (357.77 a 420.07 puntos) en el caso de matemáticas y en el nivel 2 (407.47 a 480.18 puntos) para lectura, tendencia que se mantuvo para la siguiente evaluación de PISA 2003, aunque con una predisposición a la baja, presentando puntajes de 385 puntos para matemáticas y 400 puntos para lectura (INEE, 2009). Para los años 2006 y 2009 estos resultados se mantuvieron en los mismos niveles (1 en matemáticas y 2 en lectura) de 6 que comprende el máximo nivel en la evaluación, dándonos una visión del escaso desarrollo de conocimientos y habilidades (competencias) de los alumnos mexicanos a lo largo de los años.

Es por ello que una de las principales preocupaciones de las naciones, del sector educativo y de los actores implicados (padres, alumnos, profesores, educadores, investigadores educativos, psicólogos educativos, etc.) se fundamenta en los bajos rendimientos, niveles insuficientes de logro o competencias de los alumnos en diferentes asignaturas, que se han podido observar con las evaluaciones.

Como una estrategia para mejorar los procesos educativos y el desempeño escolar, se implementó en México una reforma educativa basada en competencias que tuvo sus antecedentes en la Reforma a Preescolar en 2004, la Reforma en Educación Secundaria de 2006 y se implementó en 2009 con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), misma que se consolidó en 2011 con el Acuerdo 592 que genera la articulación de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Esta reforma generó nuevos planes y programas de estudios que se fundamentan en principios pedagógicos en los que el maestro, el alumno, los padres de familia y las autoridades educativas deben trabajar en conjunto, con el objetivo de tener una educación integral, de calidad y con una visión hacia las exigencias que exige el desarrollo del país (SEP, 2011).

No obstante, a pesar de los cambios y la implementación de políticas y reformas, los problemas en la educación siguen avanzando, tal como se refleja en los resultados de las evaluaciones y que llevan a cuestionar qué está sucediendo con lo que se realiza en materia de educación o sobre cuáles factores tienen que ver en el bajo desempeño escolar que sean diferentes de lo que se sabe no funcionó.

En torno a esto, es preciso considerar que los malos resultados en las evaluaciones y el bajo desempeño escolar no sólo están asociados a procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también a factores externos como los sociodemográficos, familiares e individuales, que no se están abordando en la resolución de problemas educativos y que tienen un gran peso, estableciendo métodos de solución parciales e incompletos, adjudicando en la mayoría de las ocasiones la responsabilidad a la escuela o al maestro para que un alumno sea exitoso en el desarrollo de un aprendizaje específico.

De acuerdo con Murillo (2010), son múltiples los factores que inciden en el rendimiento de los alumnos y sólo unos pocos son responsabilidad de la escuela; concluye que de los trabajos desarrollados en todo el mundo la magnitud del efecto escolar se encuentra entre 20 y 25%, con una importante variabilidad entre países. Por ejemplo, se estima que en España, Chile o México la responsabilidad de la escuela en el rendimiento de los estudiantes se encuentra por debajo de 15%, o inferior a 25% en Perú, Colombia o República Dominicana. Y que es mayor en matemáticas que en lengua o ciencias sociales, y mayor en educación primaria que en secundaria.

Si sólo 25% es responsabilidad de la escuela, ¿de quién depende el 75% restante? El factor que más incide en el rendimiento de los estudiantes es el nivel cultural de los padres, y más concretamente el nivel de estudios de la madre. También están el nivel socioeconómico de las familias, el del estudiante, el sistema educativo y una gran parte que se desconoce (Murillo, 2010).

Centrados en la importancia de conocer los factores que inciden en el desempeño escolar y explorando la variable "apoyo familiar", que es contemplada en el *curriculum* de la reforma educativa por

competencias y por las investigaciones en torno al tema, con el presente estudio se trata de atender y responder a las siguientes preguntas: ¿cómo se relaciona la variable "percepción de apoyo familiar" entre niños-padres y el desempeño escolar?, ¿es posible identificar el desempeño del alumno de acuerdo con las competencias y el plan de estudios diseñando y validando materiales de evaluación?

Finalmente, hay un gran interés en la asignatura de matemáticas, que ha presentado el menor avance a lo largo de los años en los resultados de las evaluaciones a gran escala y que pareciera ser la más difícil en aprender.

Antecedentes

En torno a la temática del apoyo familiar y el desempeño académico de los estudiantes, existen investigaciones en diversas vertientes que en las últimas décadas se han realizado con diferentes poblaciones; centrándonos en México y América Latina, a continuación se muestran los principales resultados de trabajos que contribuyen al estudio de diversas variables y factores familiares relacionados con el desempeño, rendimiento académico y aprendizaje de los estudiantes, retomando específicamente las matemáticas en algunos de ellos.

Un reciente estudio comparativo de educación básica en México realizado por Backhoff, Sánchez, Peón y Andrade (2010) en los periodos escolares 2000-2005, muestra que en sexto de primaria las escuelas privadas, públicas, rurales y el sector de educación indígena obtuvieron un avance significativo en habilidades matemáticas y en comprensión lectora. Por lo que se refiere al género, las mujeres tuvieron mejores resultados que los hombres en comprensión lectora, caso contrario con las habilidades matemáticas. En cuanto a la edad, encontraron que los alumnos de edad normativa obtuvieron un rendimiento superior a los alumnos con extra-edad. Entre otros aspectos, destacan las diferencias que existen entre las oportunidades de aprendizaje y el capital cultural de las familias de los distintos estratos y modalidades evaluadas.

Otro estudio que toma en cuenta aspectos que influyen en el rendimiento escolar fue realizado con estudiantes chilenos por Mella y Ortiz (1999) sobre influencias diferenciales de los factores externos e internos en el rendimiento escolar, en donde resaltan las variables contextuales en torno a la madre, expresando que éstas ad-

quieren mayor relevancia para el rendimiento escolar, las expectativas de la madre respecto a la carrera educacional de su hijo como decisiva y más importante tanto para los resultados de la asignatura de matemáticas como para la de castellano. A su vez, las expectativas de la madre se explican en grado significativo por su nivel de escolaridad y están fuertemente relacionadas con el nivel de escolaridad del jefe del hogar y el nivel de ingresos familiares. Además, en cuanto a variables curriculares existe una influencia significativa de la cobertura curricular y el rendimiento en matemáticas.

Por otro lado, Vindas (1996), investigando en escuelas de Costa Rica los factores individuales, familiares e institucionales que se relacionan con el rendimiento académico en matemáticas, encontró que las siguientes variables de los tres factores que menciona se asocian de forma directa y significativa:

1) Factores individuales: dedicación a la televisión, forma de traslado, asistencia a preescolar y tiempo destinado a tareas presentan relación directa y significativa; *2*) factores familiares: los conocimientos de la figura materna, poseer libros en casa, alfabetización de la madre, alfabetización del padre y contar con un lugar tranquilo para estudiar. Haciendo hincapié en la relevancia de las variables que relacionan a la madre como determinantes de mayor logro en matemáticas. Sólo en el último factor se encontraron dos relaciones directas pero no significativas, en *3*) factores institucionales: existencia y uso de biblioteca, y frecuencia por semana de tareas.

Además, Velez, Schiefelbein y Valenzuela (1994), en una investigación sobre factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria en América Latina y el Caribe, encontraron que a mayor distancia de la institución educativa con la residencia del estudiante, se espera que menor sea el rendimiento académico; en cuanto a la educación preescolar de los estudiantes, ésta se asocia positivamente con el rendimiento académico; cuanto mejor sea el estatus económico de los padres, mayor tenderá a ser el rendimiento académico del hijo, además el apoyo de los padres a tareas presenta una relación positiva, así como las tareas para la casa aumentan o por lo menos no disminuyen el logro; por otra parte, la disponibilidad de libros de texto y materiales se asocia en forma positiva con el logro, de la misma forma que con el tamaño de la biblioteca escolar.

Blanco (2008), en un estudio sobre factores asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana, encontró que los alumnos

con aspiraciones de terminar la educación terciaria tienden a obtener mejores resultados en lectura y matemáticas, así como aquellos que reciben apoyo familiar en su proceso educativo, haciendo notar que la modalidad de control educativo que denominó "disciplinaria" está negativamente asociada a los resultados en ambas materias. Además, en cuanto a la gestión y oportunidades de aprendizaje se observó un efecto positivo de las oportunidades de aprendizaje de matemáticas en las escuelas de contexto desfavorable, y un efecto negativo de la orientación pedagógica del director sobre el aprendizaje de la lectura en las escuelas de contexto muy desfavorable. Finalmente, en este estudio se encontró que los efectos negativos del trabajo, la reprobación y el control familiar, son mayores a medida que se incrementa el nivel sociocultural del alumno. En cambio, cuando se consideran aquellas variables que tienen un efecto lineal positivo sobre los aprendizajes (asistencia a preescolar, apoyo familiar, lectura frecuente, gusto por las matemáticas), se observa que este efecto beneficia en mayor medida a los alumnos de mejor posición socioeconómica.

En el caso de un estudio sobre la estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California, Carvallo, Caso y Contreras (2007) encontraron que las mujeres presentan mejor desempeño que los hombres en comprensión lectora, y los hombres registran mejor rendimiento en matemáticas; los estudiantes con edades superiores a las que corresponden al sexto grado escolar o tercer año de secundaria presentan niveles de desempeño inferiores a los de sus compañeros; los estudiantes del turno matutino presentan niveles de desempeño superiores al de estudiantes del turno vespertino, y los estudiantes de escuelas privadas presentan mejores resultados que los de escuelas públicas.

Dos fueron los motivos que guiaron esta investigación:

1) El primero se relaciona con la identificación de aprendizajes esperados y competencias matemáticas en sexto grado de primaria, de acuerdo con los contenidos de los programas de estudio de la SEP por competencias. Ante la implementación de un nuevo modelo por competencias en la Reforma Integral de Educación Básica en México, es necesario indagar, ver cómo influye y repercute en los resultados de aprendizaje algo novedoso y que no se sabe cómo contribuirá al desarrollo del aprendizaje en los estudiantes mexicanos.

El hecho de traer, rediseñar, acoplar e implementar novedosas formas de trabajo que han funcionado en otros países no implica que

sea adecuado en este contexto. Por ello es de importancia explorar sobre las competencias que la Secretaría de Educación Pública fomenta dentro de sus planes y programas de estudio, así como observar el resultado del trabajo en las aulas con la aplicación de los aprendizajes, los libros de texto y la evaluación por competencias.

Al identificar el desempeño de competencias matemáticas al término del sexto grado de primaria, en el primer año de la etapa de generalización del plan de estudios de educación primaria, se pueden explicar los fenómenos que subyacen a la implementación de este modelo, generando respuestas e indicadores relevantes para entender lo que está ocurriendo en torno a la problemática educativa de los bajos desempeños, dando un punto de vista diferente de la efectividad de la reforma en México.

2) El segundo, sobre la relación entre la percepción de apoyo familiar proporcionado a los alumnos, y su desempeño académico en competencias matemáticas, en el inicio de la generalización de la reforma integral de la educación básica.

Por estas razones, el objetivo de este trabajo fue: identificar los niveles de ejecución de desempeño de competencias matemáticas al término del sexto grado de primaria, en el primer año de la etapa de generalización del plan de estudios de educación primaria, en cuatro escuelas del municipio de Cuernavaca, Morelos, y estableciendo la relación entre el desempeño académico y la percepción del apoyo familiar.

Dos fueron los objetivos específicos en este trabajo:

1) Obtener y analizar por escuela, el desempeño de competencias matemáticas en alumnos de sexto grado de primaria.
2) Analizar la relación existente entre la percepción del apoyo familiar de los alumnos evaluados y sus desempeños en evaluación de cuatro competencias matemáticas.

MÉTODO

Participantes

El estudio se basó en una muestra total de 292 alumnos, 147 niñas y 145 niños de cuatro escuelas primarias públicas del turno matutino del municipio de Cuernavaca.

Alumnos de diez grupos de sexto grado de primaria entre 11 y 14 años de edad con rendimiento escolar diverso, sin probabilidades de reprobar el grado y que se encontraban asistiendo a la escuela en el mes de junio de 2011 del ciclo escolar 2010-2011.

Alumnos de escuelas seleccionadas de manera intencional por pertenecer a zonas escolares del área metropolitana de Cuernavaca, donde las condiciones familiares, culturales, económicas y sociales se comparten.

Instrumentos

Para evaluar el desempeño en matemáticas, se construyó la versión piloto de un instrumento de evaluación de competencias matemáticas de sexto grado de primaria. El instrumento incluyó 12 series de ejercicios que evalúan las cuatro competencias matemáticas establecidas para sexto grado de primaria: *1*) comunicar información matemática, *2*) validar procedimientos y resultados, *3*) resolver problemas de manera autónoma y *4*) manejar técnicas eficientemente.

Cada competencia matemática tuvo tres series de ejercicios de manera secuencial: "El equipo de basquetbol", "Las caricaturas" y "Cuernavaca" evalúan Comunicar información matemática; "¿Sabías qué? Pirámide de Kukulcán", "El principito" y "Canicas" evalúan Validar procedimientos y resultados; "Cajas y cubos", "¿Sabías qué? Torre khalifa" y "Algo de historia" evalúan Resolver problemas de manera autónoma, y "El cofre secreto", "Se me antoja una rebanada de pastel" y "El chicharito" evalúan Manejar técnicas eficientemente. Entre los contenidos evaluados se encuentran ocho temas: *1*) tablas y gráficos, *2*) problemas multiplicativos, *3*) cuerpos, *4*) multiplicación y división, *5*) números fraccionarios y decimales, *6*) relaciones de proporcionalidad, *7*) nociones de probabilidad y *8*) números naturales.

Para valorar la percepción del apoyo familiar fue utilizado el Cuestionario de Apoyo Familiar validado por Bazán y Domínguez (2009) en su versión para niños adaptado para la asignatura de matemáticas, evaluando las siguientes dimensiones: "Asistencia o apoyo en tareas escolares", "Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio", "Evaluación y repaso", y "Mantener comunicación regular con los maestros y directores".

Procedimiento

• Fase 1. Construcción de Instrumento de Evaluación de Competencias Matemáticas

La construcción del Instrumento de Evaluación de Competencias Matemáticas para sexto grado de primaria (junio 2010 a febrero 2011) se llevó a cabo con la revisión del plan de estudios y el programa de sexto grado de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009, así como el análisis completo del libro de texto gratuito del ciclo escolar 2010-2011, impreso en la edición del bicentenario y correspondiente a la asignatura de matemáticas para el sexto grado de primaria, con la finalidad de consultar el contenido temático y la articulación con el plan y el programa de estudios acorde a lo establecido para la enseñanza de las matemáticas en el grado correspondiente en la primaria.

Tomando en cuenta el análisis de los contenidos temáticos, la articulación del programa y del libro de texto, se establecieron cuatro categorías que son ejes del instrumento (Comunicar información matemática, Validar procedimientos y resultados, Resolver problemas de manera autónoma y Manejar técnicas eficientemente).

A partir de esto se desarrollaron los indicadores correspondientes distribuyendo tres para la categoría "Comunicar información matemática" y dos para las tres categorías restantes (Validar procedimientos y resultados, Resolver problemas de manera autónoma y Manejar técnicas eficientemente), además de integrar los criterios de evaluación y la valoración de estos mismos; en la figura 1 cabe destacar que se valoran las respuestas de los alumnos tomando en cuenta sus niveles de logro con un puntaje de 0 a 4, los cuales son específicos según la categoría e indicador, haciendo que este tipo de instrumento evalúe más que cuantitativamente una competencia e indique el nivel de desempeño del alumno y los aspectos de la competencia que integra este nivel.

En cuanto al diseño del instrumento y la creación de los ejercicios, se tomaron en cuenta los temas y conocimientos generales de matemáticas que la SEP expone en sus libros de texto gratuito, programa y plan de estudios para el grado, así como las temáticas y gustos acordes a la edad y de conocimiento general que tuvieran relación con lo ocurrido en la realidad y que vive la sociedad para que fueran una evaluación más atractiva y de fácil asimilación al momento

FIGURA 1

HOJA DE CATEGORÍAS DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

HOJA DE CATEGORÍAS

"Instrumento de Evaluación de Competencias Matemáticas Sexto Grado de Primaria"

Comunicar Información Matemática (CIM)

Competencia: "Expresar, representar e interpretar información matemática contenida en una situación o en un fenómeno; comprender y emplear diferentes formas de representar la información cualitativa y cuantitativa relacionada con la situación; establecer relaciones entre estas representaciones; que se expongan con claridad las ideas matemáticas encontradas; que deduzcan la información derivada de las representaciones y se infieran las propiedades, características o tendencias de la situación o fenómeno" SEP (2009): Pág. 75.

Tema: Representación de la información **Subtema:** Gráficas

Serie de tareas de evaluación: CIM-a: *Equipo de basquetbol*, **CIM-b:** *Las caricaturas y* **CIM-c:** *Cuernavaca*

Competencia	Indicador	Criterios de evaluación	Valoración de las respuestas
Comunicar Información Matemática	**CIM1**. Comprender y emplear diferentes formas de representar la información cuantitativa de la situación, estableciendo relaciones entre las representaciones.	La elección del estudiante deberá: 1.- Incluir los rótulos o indicador sujeto, cosa, objeto referido (nombre del jugador, persona, altura, nombres de cada uno de los jugadores, de las caricaturas y género). 2.- Datos completos y pertinentes (Cifras o representaciones de cantidades). 3.-Unidad de medida (Indica la unidad de la medida reportada). 4.- La representación de los datos (gráficas o figuras: pastel, barras, tablas, diagramas entre otros.).	**0 =** No contesta **1=** Elige dos o más opciones de respuesta/ Elige una representación para emplear la información, con rótulos, pero faltante de datos y de unidades de medida. **2=** Elige una representación con rótulos, datos erróneos, y sin con unidad de medida. **3=** La respuesta incluye correctamente rótulos, datos o unidad de medida incompletos o erróneos y elige una representación diferente a la gráfica para organizar la información. **4=** La respuesta que elige incluye todos los criterios de evaluación. **RESPUESTAS:**
	CIM2. Exponer las ideas matemáticas encontradas en la situación o fenómeno.	1. Señala/escribe los temas o conceptos matemáticos implicados en la gráfica elegida. 2.- Explica los conceptos matemáticos 3.- Incluye comentarios de relación y explica las propiedades	**0=** No realiza la actividad **1=** Señala un tema o concepto implicado en la gráfica elegida explicándolo parcial o completamente. **2=** Señala dos temas o conceptos implicados en la gráfica elegida y los explica parcialmente. **3=** Señala dos ó más temas/conceptos implicado en la gráfica elegida y los explica. **4=** Señala dos ó más temas/conceptos implicado en la gráfica

Valoración	CIM-a	CIM-b	CIM-c
1	B	C	D
2	C	B	B
3	A	D	A
4	D	A	C

de contestar, tratando de dejar atrás el estigma de que "las matemáticas son aburridas o difíciles".

- Fase 2. Validación por expertos del Instrumento de Evaluación de Competencias Matemáticas

Una vez concluida la construcción del instrumento se inició con el proceso de validación de contenido, donde participaron varios expertos: cinco profesores de sexto grado de primaria, tres profesores de educación básica expertos en evaluación y la reforma educativa, cuatro psicólogos educativos, dos matemáticos. De igual forma participaron seis niños entre 11 y 12 años que cursaban el sexto grado de primaria y tenían altos desempeños.

Por invitación y previa cita se trabajó en diversas ocasiones con los profesores en sesiones de hasta tres horas, y en dos reuniones con los psicólogos educativos y matemáticos; en ambos grupos de trabajo se revisaron los ejercicios haciendo anotaciones importantes para la validación. Además, para facilitar la comunicación y el trabajo de validación en especial con los profesores y psicólogos educativos, se realizó un formato que permitió plasmar por escrito las observaciones hacia el instrumento.

Posteriormente, seis niños de entre 11 y 12 años de edad, que cursaban sexto grado de primaria, con previa autorización y consentimiento de sus padres, fueron jueces del instrumento de evaluación de competencias matemáticas, contestando y resolviendo el instrumento, proporcionando su opinión y sugerencias para mejorarlo, con la finalidad de que fuera validado con parte de la población a la que va dirigida.

- Fase 3. Aplicación de instrumentos

Para llevar a cabo las aplicaciones en las escuelas, se seleccionaron seis primarias públicas distribuidas en la zona céntrica y urbana del municipio de Cuernavaca, Morelos; se entregaron a las autoridades educativas oficios de solicitud para la realización de este estudio con la previa autorización del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

Antes de la aplicación se capacitó a cinco psicólogos con experiencia en el manejo de grupos. Durante la semana del 15 al 21 de junio de 2011 se realizaron las aplicaciones simultáneas en los

grupos de sexto grado de las escuelas seleccionadas, tomando un día por escuela, en el caso del Instrumento de Evaluación de Competencias Matemáticas de sexto grado de primaria. La duración fue de entre 50 y 80 minutos, y el Cuestionario de Apoyo Familiar para niños tuvo una duración máxima de 20 minutos.

En general las aplicaciones se realizaron en los tiempos establecidos y con entera disposición por parte de los profesores de grupo, permitiendo el trabajo de los aplicadores así como la dirección completa de sus alumnos.

• Fase 4. Capacitación y registro de las evaluaciones

Una vez concluidas las aplicaciones y con todo el material contestado por parte de los alumnos, se capacitó a cinco psicólogos para la evaluación de los instrumentos, además de los que participaron en la aplicación, lo cual permitió observar el conocimiento y manejo completo de las categorías de los instrumentos, analizar la confiabilidad de evaluación como registrador y la actividad que específicamente se llevó a cabo para el Instrumento de Evaluación de Competencias Matemáticas por el tipo de respuestas abiertas que se manejan y que permiten observar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos llevando a tener respuestas que se prestan a la subjetividad de cada registrador.

Este análisis de confiabilidad del registrador se hizo por medio de la valoración de siete instrumentos de alumnos que presentaron casos peculiares (alumnos con excelentes respuestas, alumnos que no contestaron, alumnos que anotaban dos respuestas, entre otras) en sus respuestas, con el objetivo de entrenar al registrador hasta obtener 98% de confiabilidad, una vez que llegaron a ese nivel sólo a cuatro de los cinco registradores se les autorizó calificar todas los instrumentos.

En el caso del Cuestionario de Apoyo Familiar, al estar conformado por escala Likert no fue necesario realizar el mismo análisis de confiabilidad a los registradores como en el instrumento de matemáticas, por permitir un registro rápido y sin mayor número de errores.

• Fase 5. Análisis de datos

Con las bases correspondientes de instrumentos y por escuelas, se procedió al análisis de datos con el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 18, en español y el

software EQS 6 (Structural Equation Modeling Software), versión 6, en inglés, realizando los principales análisis estadísticos de corte descriptivo, de confiabilidad, una ANOVA de un factor en la comparación de los grupos evaluados, además de un análisis multirrasgo-multimétodo para obtener información de las relaciones entre las principales variables.

Resultados

Una vez que se obtuvieron medidas con indicadores de fiabilidad interna y con validez de constructo por cada una de las cuatro competencias evaluadas al término de sexto grado de primaria (Hernández, 2014), fue necesario realizar análisis descriptivos y comparativos por escuela de los desempeños de los alumnos en matemáticas, así como describir la relación entre éstos y el apoyo familiar percibido por los niños.

El anexo 1 presenta los promedios obtenidos en el desempeño de competencias matemáticas por escuela, clasificados por indicador o aprendizaje esperado. En dicho anexo se aprecia que los mejores desempeños se manifiestan para el aprendizaje esperado "Comprender y emplear diferentes formas de representar la información cuantitativa de la situación, estableciendo relaciones entre las representaciones" correspondiente a la competencia Comunicar Información Matemática, con una media de 3.40, donde la escuela 4 se lleva el mejor desempeño con un puntaje de 3.55, es decir que los alumnos han desarrollado habilidades para emplear e identificar información y diversos elementos que integran una representación, pero se les dificulta entender en qué momento establecer la relación con su utilidad.

Estos puntajes se confrontan con el aprendizaje esperado "Probar la eficacia de un procedimiento al cambiar una o más variables o contextos del problema" de la competencia Resolver Problemas de Manera Autónoma, exponiendo el menor desempeño con una media total de 1.07, donde la escuela 3 obtuvo un desempeño de 0.98, el cual indica niveles decadentes y/o nulos del desarrollo de habilidades para probar la eficacia de un procedimiento cuando se establecen elementos diferentes o de cambio en un problema.

Por otra parte, centrados en las escuelas y los mejores puntajes para cada aprendizaje esperado, la escuela 3 obtuvo los mayores pun-

tajes en cuatro de nueve de los indicadores o aprendizajes esperados evaluados; el primero en "Exponer las ideas matemáticas encontradas en la situación o fenómeno", con un promedio de 1.38; el segundo en el aprendizaje "Expresar procedimientos y resultados al resolver una situación o problema", con un puntaje de 1.66, y el tercero en "Argumentar procedimientos y resultados con base en pruebas empíricas (prácticas)", con el promedio de 1.28, dominando con estos dos últimos puntajes la competencia matemática Validar Procedimientos y Resultados, pero aun así se mantienen en un desempeño básico y elemental para el desarrollo de la competencia. Por último, el cuarto puntaje corresponde al aprendizaje esperado "Identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones" con un promedio de 1.50.

En resumen, los alumnos de la escuela 3, a pesar de haber obtenido mayor número de puntajes altos en los aprendizajes esperados, reflejan niveles de desempeño bajos y básicos, los cuales sólo indican el desarrollo de conceptos matemáticos, identificar, anotar y desarrollar parcialmente operaciones básicas.

Posteriormente, la escuela 4 obtuvo puntajes mayores sólo en tres de los nueve aprendizajes evaluados. El primero en "Comprender y emplear diferentes formas de representar la información cuantitativa de la situación, estableciendo relaciones entre las representaciones" con un puntaje de 3.55, el segundo en "Interpretar la información matemática infiriendo/deduciendo (propiedades, características o tendencias) de la situación o fenómeno" con un puntaje de 1.86, dominando la competencia Comunicar Información Matemática. Finalmente, el tercer aprendizaje esperado se obtuvo en la competencia Manejar Técnicas Eficientemente, con un puntaje de 2 en "Elegir operaciones matemáticas para resolver adecuadamente un problema. Estimar el resultado e indicar el procedimiento utilizado en la resolución de un problema".

En general los alumnos de esta escuela tienen desempeños variados, pero que principalmente son básicos, sobre todo destaca en la competencia Comunicar Información Matemática; aun así presenta dificultades para interpretar, fundamentar y argumentar información matemática, manejar operaciones básicas y utilizar adecuadamente una técnica matemática.

Por último, la escuela 2 obtuvo dos de los nueve puntajes mayores en los aprendizajes esperados. En la competencia Resolver Problemas de Manera Autónoma al "Identificar, plantear y resolver di-

ferentes tipos de problemas o situaciones" con un puntaje de 1.50, y en el caso de la competencia Manejar Técnicas Eficientemente con un puntaje de 1.16 con el aprendizaje "Usar eficientemente el procedimiento al efectuar cálculos", mostró niveles de desempeño bajos y básicos, con dificultades para probar la eficacia de un procedimiento, eligiendo el mismo o diferente procedimiento u operaciones, no desarrollándolas bien y proporcionando resultados incorrectos.

En el caso de la escuela 1 se encontraron resultados dentro del margen general, sin obtener valores altos sino dentro de la misma tendencia de desempeños bajos y básicos, reflejados principalmente en el aprendizaje esperado "Interpretar la información matemática infiriendo/deduciendo (propiedades, características o tendencias) de la situación o fenómeno" de la competencia Comunicar Información Matemática, con un puntaje de 1.52 y en el aprendizaje esperado "Usar eficientemente el procedimiento al efectuar cálculos" de la competencia Manejar Técnicas Eficientemente, con un puntaje de 1.03.

En un balance general, los desempeños de los alumnos se mantienen en una tendencia baja, mostrando dificultades en el desarrollo de las competencias matemáticas, exponiendo claramente un conocimiento elemental, el cual conocen pero no saben cómo usarlo y lo que les crea limitantes para pasar al siguiente nivel, que implica saber hacer y ser.

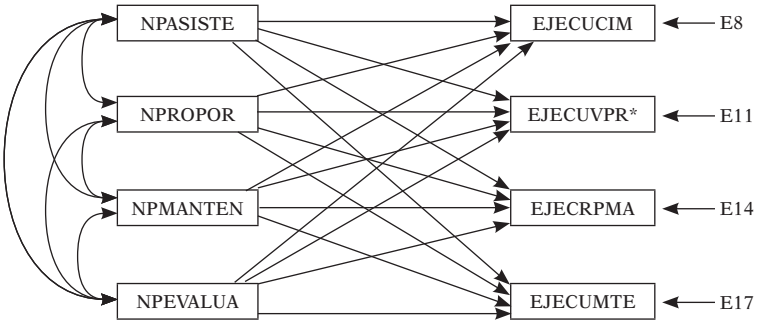
Las figuras 2 y 3 corresponden a los modelos Hipotético (A) y Obtenido (B) del análisis de trayectoria para estimar la relación entre variables de apoyo familiar percibido por los niños (Asistencia o apoyo en tareas escolares; Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio; Mantener comunicación regular con los maestros y directores, y Evaluación y repaso) y los desempeños en cuatro competencias matemáticas: Comunicar Información Matemática (EJECUCIM), Validar Procedimientos y Resultados (EJECUVPR), Resolver Problemas de Manera Autónoma (EJECURPMA), y Manejar Técnicas Eficientemente (EJECUMTE).

En la figura 2 el modelo Hipotético (A) muestra el impacto de los cuatro constructos o variables del Apoyo Familiar percibido por los niños en relación con la Asistencia o apoyo en tareas escolares (NPASISTE), en Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio (NPPROPR), en Mantener comunicación regular con los maestros y directores (NPMANTEN) y en la Evaluación y repaso (NPEVALUA), con los desempeños de las competencias matemáticas. El impacto de es-

tas variables se observa en distribución uniforme, es decir que cada una de las cuatro variables de apoyo familiar tiene un impacto directo y por lo tanto influye en el desempeño de cada una de las cuatro competencias matemáticas. Esa misma relación directa existe entre las variables del apoyo familiar

FIGURA 2
MODELO HIPOTÉTICO DE ANÁLISIS DE TRAYECTORIA PARA ESTIMAR RELACIÓN ENTRE VARIABLES DE APOYO FAMILIAR PERCIBIDO POR LOS NIÑOS Y LOS DESEMPEÑOS EN CUATRO COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Figura X: EQS 6 ejecución corregida con promedios sólo lineales hipotético
Chi cuadrado = 32.87 P = 0.00 CFI = 0.97 RMSEA = 0.08



NPASISTE: Percepción del niño en la asistencia o apoyo en tareas escolares por parte de sus padres. NPROPOR: Percepción de niño en la proporción del tiempo y espacio que sus padres dan para el estudio. NPMANTEN: Percepción del niño sobre cómo sus padres mantienen comunicación regular con los maestros y directores de su escuela. NPEVALUA: Percepción del niño sobre la evaluación y el repaso con sus padres. EJECUCIM: Ejecución de la competencia Comunicar Información Matemática. EJECUVPR: Ejecución de la competencia Validar Procedimientos y Resultados. EJECURPMA: Ejecución de la competencia Resolver Procedimientos de Manera Autónoma. EJECUMTE: Ejecución de la competencia Manejar Técnicas Eficientemente.

La figura 3 del modelo obtenido (resultante) de análisis factorial confirmatorio de cuatro variables manifiestas o constructos de apoyo familiar y cuatro niveles de desempeño de competencias matemáticas, obtuvo indicadores aceptables de bondad de ajuste (CFI = 0.97 y RMSEA = 0.08), es decir, el modelo obtenido difiere del modelo hipotetizado.

De acuerdo con el modelo resultante, la variable "Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio", tiene un defecto significativo

tanto en la competencia Comunicar Información Matemática, así como en la competencia Manejar Técnicas Eficientemente. Es decir, el hecho de que los alumnos perciban que sus padres les procuran en casa un lugar de estudio sin distractores, un horario especial de estudio de las matemáticas, les proporcionen el material necesario para hacer la tarea y existan en casa libros, revistas, enciclopedias, entre otros materiales de apoyo en relación con las matemáticas, contribuye para que el alumno consolide un mayor desarrollo y desempeño en las competencias matemáticas anteriormente mencionadas.

La variable "Evaluación y repaso" tiene una influencia significativa y negativa en la competencia Resolver Problemas de Manera Autónoma (coeficiente de regresión = -0.17) y en la competencia Manejar Técnicas Eficientemente (-0.10), lo cual significa que, entre mayor sea la percepción de los alumnos sobre actividades que sus padres realizan para repasar o evaluar su nivel de conocimientos en la materia de matemáticas, los alumnos presentarán menores desempeños en las dos competencias matemáticas señaladas.

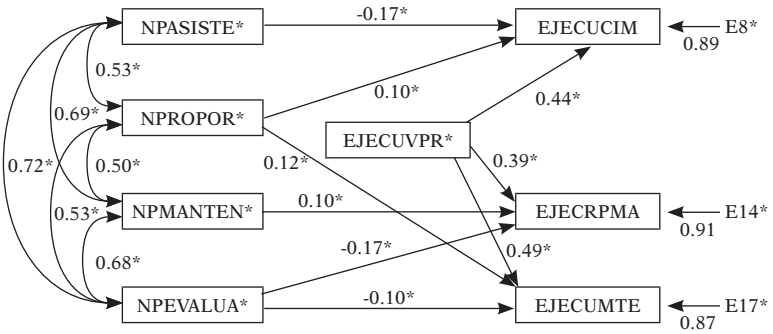
En el caso de la variable "Asistencia o apoyo en tareas escolares", esta tiene un efecto significativo y negativo (coeficiente de regresión = -0.17) sobre la competencia Comunicar Información Matemática, es decir, entre más apoyo de sus padres, que perciban los alumnos (ayuda para hacer la tarea de matemáticas, les pregunten sobre su desempeño en la escuela y sobre si tienen tareas, revisen los cuadernos y libros), obtendrán menores desempeños en dicha competencia.

Por último, el constructo "Mantener comunicación regular con los maestros y directores" tiene también un efecto significativo solamente en una competencia matemática (Resolver Problemas de Manera Autónoma). Esto quiere decir que, cuando los alumnos perciben que sus padres van a la escuela sin haber sido citados para preguntar sobre el desempeño de su hijo en matemáticas, cuando simplemente llaman y consultan al profesor sobre el desempeño de sus hijos, cuando los padres preguntan a sus hijos sobre la relación que llevan con el profesor, al asistir a reuniones de información y al platicar sobre la relación que lleva su hijo con los compañeros del salón.

Algo que no se debe dejar de señalar, es que el modelo no mostró ninguna relación existente entre las variables evaluadas de apoyo familiar y la competencia "Validar procedimientos y resultados", debido a que esta última es una variable que predice las tres com-

FIGURA 3
MODELO RESULTANTE DE ANÁLISIS DE TRAYECTORIA
PARA ESTIMAR RELACIÓN ENTRE VARIABLES DE APOYO FAMILIAR
PERCIBIDO POR LOS NIÑOS Y LOS DESEMPEÑOS EN CUATRO
COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Figura X: EQS 6 ejecución corregida con promedios sólo lineales hipotético
Chi cuadrado = 32.87 P = 0.00 CFI = 0.97 RMSEA = 0.08



NPASISTE: Percepción del niño en la asistencia o apoyo en tareas escolares por parte de sus padres. NPROPOR: Percepción de niño en la proporción del tiempo y espacio que sus padres dan para el estudio. NPMANTEN: Percepción del niño sobre cómo sus padres mantienen comunicación regular con los maestros y directores de su escuela. NPEVALUA: Percepción del niño sobre la evaluación y el repaso con sus padres. EJECUCIM: Ejecución de la competencia Comunicar Información Matemática. EJECUVPR: Ejecución de la competencia Validar Procedimientos y Resultados. EJECURPMA: Ejecución de la competencia Resolver Procedimientos de Manera Autónoma. EJECUMTE: Ejecución de la competencia Manejar Técnicas Eficientemente.

petencias matemáticas restantes con los siguientes puntajes: Comunicar Información Matemática (0.44), Resolver Problemas de Manera Autónoma (0.39) y Manejar Técnicas Eficientemente (0.49), lo que permite concluir que saber expresar procedimientos, resolver situaciones o problemas y saber argumentar los procedimientos con pruebas empíricas, tiene relevancia e influye para que se desarrollen las tres competencias mencionadas.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados, los desempeños en competencias matemáticas de sexto grado de primaria de alumnos de escue-

las públicas urbanas, se mantienen en promedios bajos, que indicarían niveles de logro académico básico o elemental, mismos que son coherentes con los expresados por evaluaciones internacionales como la del programa PISA y nacionales como el ENLACE y el ESCALE (Backhoff, Sánchez, Peón y Andrade, 2010; ENLACE, 2012; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2006), resultados que año tras año de evaluación siguen presentando ligeras variaciones, los cuales llevan a cuestionar no sólo la aplicación de los planes y programas de estudio, sino también la política educativa y sus reformas y acuerdos, entre otros (Vázquez-Chagoyán, 2005), así como las mismas evaluaciones y demás factores que influyen en la enseñanza-aprendizaje; sociales, socioculturales, individuales, familiares, etcétera.

Por otra parte, la única diferencia relevante que se encontró en los desempeños de las competencias matemáticas evaluadas la presentó el aprendizaje esperado CIM1, "Comprender y emplear diferentes formas de representar la información cuantitativa de la situación, estableciendo relaciones entre las representaciones", que obtuvo logros dentro del nivel 3 de 4, lo que lleva a pensar en factores que puedan estar contribuyendo a que sólo existan en este indicador mayores promedios, tales como el nivel de complejidad del ítem evaluado, las fortalezas de los alumnos al ser un aprendizaje esperado recientemente trabajado en la escuela en el momento de la evaluación, ser un aprendizaje significativo y práctico o ser una competencia bien desarrollada por los contenidos curriculares, los profesores y por supuesto los niños.

En cuanto a la percepción del apoyo familiar, se encontraron controversiales relaciones entre las variables evaluadas y el desempeño de competencias matemáticas: por ejemplo, la "asistencia o apoyo en tareas escolares" percibido por los alumnos, influye negativa pero significativamente en el desempeño en la competencia Comunicar Información Matemática; es decir que, según los alumnos, entre mayor tiempo en que sus padres los están ayudando a hacer la tarea de matemáticas (les pregunten sobre su desempeño en la escuela y sobre si tienen tarea, le revisan los cuadernos y libros), obtendrán menores indicadores de desempeño en la competencia Comunicar Información Matemática. Esta situación podría considerarse poco lógica o contraria a lo esperado, pero lleva a cuestionar la concepción de los hijos sobre la asistencia o apoyo de sus padres y de la concepción de los padres hacia sus hijos. Estos da-

tos coinciden con los hallazgos en evaluaciones a gran escala en México y en el mundo, en los cuales el apoyo familiar percibido, se relaciona negativamente con indicadores de logro en matemáticas en estudiantes de educación básica (Klieme y Stanat, 2002). De igual forma, coinciden con los resultados de Bazán, Félix y Domínguez (2014), quienes encontraron que el apoyo familiar de los padres percibido por niños mexicanos, está asociado negativamente con sus desempeños en lengua escrita en quinto grado de primaria.

Este mismo comportamiento se encontró para la relación entre el indicador de apoyo familiar denominado "Evaluación y repaso" y dos competencias matemáticas en sexto grado de primaria. De acuerdo con los resultados reportados, entre mayor es el tiempo que según los alumnos, sus padres los evalúan o examinan en su nivel de conocimientos en la materia de matemáticas y les proponen realizar más ejercicios adicionales y de repaso, los alumnos presentarán menores desempeños en evaluaciones de las competencias matemáticas Resolver Problemas de Manera Autónoma y Manejar Técnicas Eficientemente. Este hallazgo coincide con los resultados de Carvallo *et al.* (2007), los cuales mostraron que en Baja California el control familiar educativo (supervisión por parte de los padres, en las tareas y en los estudios) reportado por los alumnos afectó negativamente en los logros académico en matemáticas, en una evaluación a gran escala.

Atribuyendo a este resultado la probabilidad de que factores como tiempo, disposición, atención, obligación, exigencia de la escuela, imposición, falta de comunicación, presión por parte de los padres y de forma individual la personalidad, la pubertad y adolescencia, sean elementos que contribuyan para que se dé esta situación similar a la encontrada con la anterior variable, demostrando que a veces en lugar de apoyar, involucrarse o acercarse a los hijos, la actividad parental puede resultar negativa, especialmente por cómo realizan esta actividad de apoyo y por cómo es percibido por sus hijos.

Cabe destacar las relaciones significativas y positivas entre proporcionar tiempo y espacio a los hijos y el desempeño en las competencias Manejar Técnicas Eficientemente y Comunicar Información Matemática, al igual que la relación positiva entre mantener comunicación regular con los maestros (por parte de los padres de familia) y directores y el desempeño en la competencia matemática Resolver Problemas de Manera Autónoma. Estos datos sugieren que, en

conjunto, estas dos acciones de los padres potencian positivamente el dominio de tres de las cuatro competencias matemáticas evaluadas en el sexto grado de primaria.

REFERENCIAS

BACKHOFF, E.; A. SÁNCHEZ, M. PEÓN y E. ANDRADE (2010), "Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-18, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-backhoffsanchez.html>.

BAZÁN, A. y L. DOMÍNGUEZ (2009), "Apoyo familiar y desempeño en lengua escrita en escolares de quinto grado de primaria", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, número especial, pp. 219-224.

_____; R. FÉLIX y L. DOMÍNGUEZ (2014), "Apoyo familiar y desempeño académico: un caso con estudiantes mexicanos de quinto grado de primaria", en A. Bazán y N. Vega (coords.), *Familia-escuela-comunidad*, vol. 1, *Teorías en la práctica*, México, UAEM/Juan Pablos.

BLANCO, E. (2008), "Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel", en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 58-84.

CARVALLO, M.; J. CASO y L. CONTRERAS (2007), "Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-15, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvallo.html>.

ENLACE (2012), "Resultados educación básica", disponible en <http://www.enlace. sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf>.

HERNÁNDEZ, F. (2014), "Apoyo familiar y desempeño de competencias matemáticas en sexto año de primaria" (tesis de licenciatura), México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2010), "Censo de Población y Vivienda. Resultados 2010. Estadística,

temas, sociedad y gobierno. Educación. Características educativas de la población", disponible en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=21702>.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2009), "PISA. Cuadro comparativo de puntajes 2013", disponible en <http://www.pisa.sep. gob.mx/pisa_en_mexico.html>.

KLIEME, E. y P. STANAT (2002), "El valor informativo de los estudios internacionales comparados de rendimiento escolar: datos y primeros intentos de interpretación sobre la base del estudio PISA", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-16.

LLECE-UNESCO (2000), *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. *Segundo informe*, Santiago de Chile, UNESCO.

MELLA, O. e I. ORTIZ (1999), "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núm. 1, pp. 69-92.

MURILLO, F. (2010), "¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un planteamiento de valor agregado en educación", en *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 4, pp. 3-9.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2006), *Panorama de la educación 2006. Indicadores de la OCDE*, México, Santillana.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2011), *Plan de estudios 2009. Etapa generalizada. Educación primaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

VÁZQUEZ-CHAGOYÁN, R. (2005), "La escuela a examen. Las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones libres", disponible en <http://www.observatorio. org/colaboraciones/>.

VÉLEZ, E.; E. SCHIEFELBEIN y J. VALENZUELA (1994), "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria", en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, *Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*, año 6, núm. 17, pp. 29-53.

VINDAS, A. (1996), "Factores que se relacionan con el rendimiento académico en matemática", en *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, vol. 20, núm. 2, pp. 7-14.

ANEXO 1
PROMEDIOS OBTENIDOS POR ESCUELA EN CADA UNO DE LOS INDICADORES O APRENDIZAJES ESPERADOS DE LAS CUATRO COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Competencia	*Indicador/ aprendizaje esperado*	*Escuela*	*N*	*Media*	*Míni-mo*	*Máxi-mo*
Comunicar Información Matemática	Comprender y emplear diferentes formas de representar la información cuantitativa de la situación, estableciendo relaciones entre las representaciones.	Escuela 1	83	3.36	1.3	4
		Escuela 2	54	3.30	1	4
		Escuela 3	94	3.39	1.6	4
		Escuela 4	61	3.55	2.6	4
		Total	292	3.40	1	4
	Exponer las ideas matemáticas encontradas en la situación o fenómeno.	Escuela 1	83	1.19	0.5	3
		Escuela 2	54	1.19	.0	3.5
		Escuela 3	94	1.38	1	3
		Escuela 4	61	1.18	0.5	2
		Total	292	1.25	.0	3.5
	Interpretar la información matemática infiriendo/ deduciendo (propiedades, características o tendencias) de la situación o fenómeno.	Escuela 1	83	1.52	.0	2.3
		Escuela 2	54	1.57	.0	3.3
		Escuela 3	94	1.64	.0	3.3
		Escuela 4	61	1.86	.0	3.3
		Total	292	1.64	.0	3.3
Validar Procedi-mientos y Resultados	Expresar procedimientos y resultados al resolver una situación o problema.	Escuela 1	83	1.51	.0	3.3
		Escuela 2	54	1.54	.67	3.3
		Escuela 3	94	1.66	.33	3.3
		Escuela 4	61	1.36	.33	2.3
		Total	292	1.53	.0	3.3
	Argumentar procedimientos y resultados con base en pruebas	Escuela 1	83	1.22	.0	3.3
		Escuela 2	54	1.17	.0	2.3
		Escuela 3	94	1.28	.0	3

ANEXO 1 (CONTINUACIÓN)

Competencia	*Indicador/ aprendizaje esperado*	*Escuela*	*N*	*Media*	*Míni-mo*	*Máxi-mo*
	empíricas (prácticas)	Escuela 4	61	1.24	.33	2.3
		Total	292	1.23	.0	3.3
Resolver Problemas de Manera Autónoma	Identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones.	Escuela 1	83	1.37	.0	3.67
		Escuela 2	54	1.41	.33	4
		Escuela 3	94	1.50	.67	4
		Escuela 4	61	1.33	.67	3
		Total	292	1.41	.0	4
	Probar la eficacia de un procedimiento al cambiar una o más variables o contextos del problema.	Escuela 1	83	1.10	.0	2.67
		Escuela 2	54	1.25	.0	3
		Escuela 3	94	.98	.33	2
		Escuela 4	61	1.03	.67	3
		Total	292	1.07	.00	3
Manejar Técnicas Eficien-temente	Elegir operaciones matemáticas para resolver adecuadamente un problema. Estimar el resultado e indicar el procedimiento utilizado en la resolución de un problema.	Escuela 1	83	1.88	.0	4
		Escuela 2	54	1.70	.0	4
		Escuela 3	94	1.88	.67	3.3
		Escuela 4	61	2	.67	3.67
		Total	292	1.87	.0	4
	Usar eficientemente procedimientos al efectuar cálculos.	Escuela 1	83	1.03	.0	2.33
		Escuela 2	54	1.16	.0	3.67
		Escuela 3	94	1.12	.0	3
		Escuela 4	61	1.10	.0	2.67
		Total	292	1.10	.0	3.67

8. Entorno familiar y desempeño académico en el niño tímido

William Montgomery Urday

A pesar de que en la consultoría clínica infanto-juvenil no suele ser común su remitencia como algo relacionado con graves padecimientos, la timidez constituye una forma de ansiedad social que se convierte en un serio problema para un buen número de personas, principalmente para aquellas que atraviesan las difíciles etapas de la infancia y la adolescencia. Si bien ninguna etapa de la vida carece de exigencias, es indudable que los niños y los jóvenes son los más presionados por la necesidad social, y posteriormente la económica; de relacionarse de manera exitosa con sus semejantes, sintiendo vivamente las carencias de habilidades comunicativas y de autocontrol de la ansiedad que su formación familiar y educacional a veces no les brinda (Monjas, 2001; Banús, 2010). Estas carencias suelen manifestarse de acuerdo con las características de la situación en que se ve inmerso el sujeto tímido, como la simple dificultad de buscar, mantener o responder adecuadamente a las relaciones sociales, o como una elevada reactividad nerviosa frente a circunstancias que lo destacan protagónicamente de alguna manera (interactuar con extraños, ser objeto de atención, estar bajo observación evaluativa, etc.). En suma, el sujeto presenta malestar e inhibición en presencia de otras personas.

En cualquier caso, mientras dura la ansiedad social, su manifestación en diversos grados suele experimentarse como un impedimento que priva al individuo de relacionarse a plenitud con ricas fuentes de estimulación situacional e interpersonal, que redundarían en mejoras vitales en los planos de amistad, familiar, sentimental, educativo, laboral y otros.

La prevalencia de la ansiedad social está cercana a 6% de la población, y la atención sanitaria que se le brinda desde la salud pública es todavía insuficiente (Vallés, 2008). La timidez en sí misma

suele ser reportada en mucho mayor índice. La mayoría de las veces sólo se presenta en las primeras etapas del desarrollo,[1] y tiende a aminorarse o desaparecer con el transcurso del tiempo, pero en ocasiones continúa hasta la adultez e incluso puede aumentar hasta constituirse como una fobia social.

La diferencia entre la timidez y la fobia social parece ser una cuestión de grado. Ambas pueden aparecer en la infancia e involucran miedos persistentes a contactos con personas no familiares y al enjuiciamiento ajeno, con síntomas de anticipación cognitiva negativa, ansiedad, desajustes psicofisiológicos, temor a fracasar, angustia y huida. Sin embargo, la intensidad y duración de los síntomas, así como la frecuencia de la conducta instrumental de escape o evitación, son mucho mayores en los sujetos fóbicos (Caballo, Andrés y Bas, 2007; Echeburúa y Corral, 2009). Esta diferencia "clínicamente significativa" se especifica en los criterios diagnósticos del manual de trastornos mentales DSM-IV (Asociación Psiquiátrica Americana [APA], 2002).

En el presente artículo se considera la timidez infantil en términos de lo que Zimbardo y Radl (2002) califican como *extrema*, porque, sin llegar a ser una fobia social, incapacita o disminuye significativamente la capacidad de desempeño en situaciones específicas que involucran exhibición o escrutinio interpersonal. Aquellos niños que sienten emociones negativas y ven truncadas sus metas, que piensan distorsionadamente acerca de la realidad, magnificando las dificultades, que adolecen de habilidades de comunicación interpersonal y de estrategias para manejar diversos tipos de conflicto. Ese tipo de timidez correlaciona significativamente con sentimientos de vergüenza, de desconfianza interpersonal, de resentimiento y de hostilidad, a la par que presenta altas tasas operantes de distanciamiento y evitación social.

¿A QUÉ SE DEBE LA TIMIDEZ?

Existen divergencias respecto a la predominancia de factores endógenos (biológico-temperamentales) y exógenos (aprendizaje) en el

[1] Algunos, como Ballespí, Jané y Doménech-Llaberia (2006), hacen hincapié en la diferencia existente entre la timidez y lo que llaman "inhibición conductual". Esta última denominación, dicen, debe reservarse para los

surgimiento de la timidez, que se reseñan sumariamente a continuación.

Factores endógenos

Algunas teorías de la personalidad, que enfatizan los factores biológicos, atribuyen los rasgos comúnmente identificados con la timidez a predisposiciones temperamentales relacionadas con las tipologías nerviosas y constitucionales, tales como el tipo "melancólico" de Hipócrates, el tipo "introvertido" de Jung y Eysenck, los tipos "cerebrotónico" de Sheldon y "asténico" de Kretschmer (véase Pinillos, López y García, 1966), pero aun cuando las correlaciones formales de la timidez con las pruebas construidas para "medir" dichos rasgos tipológicos puedan ser altas, es poco probable que se deban a algo más que a generalizaciones hechas a partir de las propias conductas de los individuos con problemas de ansiedad social.

El más representativo autor moderno de la postura que da énfasis al plano biológico es Jerome Kagan (Kagan, 2000; Mussen, Conger y Kagan, 2008), quien en diversos estudios con niños en la primera infancia, indica que ha encontrado efectivamente predisposiciones temperamentales predecibles hasta los 24 meses en 15% de su muestra, que se morigeran en la interacción con el ambiente y con la edad (algo que también consideran los teóricos de la personalidad antes mencionados). Este posible aspecto genético se reflejaría en un patrón temprano de inhibición conductual —timidez, distanciamiento y pasividad— ante personas, objetos o situaciones no familiares, de manera más o menos estable hasta aproximadamente los siete años de edad.

Factores exógenos

Los mecanismos de condicionamiento clásico y operante se hallan en la base de la explicación fundamental en la adquisición y mantenimiento del trastorno. En términos de la teoría del aprendizaje emotivo-motivacional de Staats (1997), a veces se halla vinculado

---

primeros seis años de vida, enfatizando la base biológica de la ansiedad social. La timidez, en cambio, incorpora el aspecto socioevaluativo que aparece desde después de esa edad.

a ciertos sucesos traumáticos que evocan reactividad emocional negativa en relación con una vulnerabilidad predisponente particular a cada individuo, y más frecuentemente se relaciona con el reforzamiento negativo que conlleva la evitación a situaciones exigentes (por ejemplo, ir al colegio), o con el reforzamiento positivo de la reacción tímida debida a la atención y la protección del entorno familiar o social. También la experiencia vicaria, obtenida mediante la observación de otros individuos y la recepción de informaciones que inducen respuestas evitativas, puede jugar un papel determinante.

El papel de la familia

La heredabilidad del rasgo de timidez o vulnerabilidad a la fobia social no está concluyentemente probada, pudiéndose atribuir las diferencias tempranas al aprendizaje emotivo-motivacional del neonato. Dentro de los factores exógenos se halla, en primer lugar, el papel que juega la familia en la estructuración del carácter infantil.

Las interacciones lúdicas, cariñosas y vocales con el bebé son formas primarias para su condicionamiento emocional, a partir de sus primeras respuestas de conducta motora, de atención y perceptiva, y pueden afectar de muy diversas formas el factor temperamental (Staats, 1997) a través de los patrones de crianza. Estudios como el de Díaz, Pérez, Martínez, Herrera y Brito (2000) dan luz sobre la influencia de ciertos elementos que modifican el equilibrio entre factores endógenos y exógenos en la primera infancia. Ellos investigaron, en una muestra de 38 niños y sus correspondientes madres, el nexo entre cada una de las personalidades maternas (a través del Cuestionario de Personalidad 16PF de Cattell) y las reacciones temperamentales (tono emocional, nivel de actividad y vocalización) ante la estímulación física y social de cada uno de sus respectivos bebés de nueve meses de edad, en diferentes situaciones de laboratorio. Los datos fueron positivos frente a la hipótesis formulada, acerca de una relación significativa entre la extroversión materna y la reacción temperamental de cada infante.

En otras palabras, la experiencia moldeada a través de los patrones de crianza y cuidado de los individuos produce un componente idiosincrásico típico de cada individuo, que integra determinantes biológicos, culturales, sociales y del medio físico.

Atmósfera familiar

Al ser importantes los patrones de crianza, cabe preguntarse qué tipo de contingencias familiares son las que harían más propensos a los niños a manifestar un comportamiento general rotulado como "tímido". Desde semejante perspectiva se considera que la dinámica familiar de los primeros años, con características combinadas o yuxtapuestas en muchos patrones distintos relacionados con la edad, el grupo étnico, el género sexual, el número de miembros, la cultura, etc., influye decisivamente sobre la aparición de conductas dependientes, inhibidas, inseguras, ansiosas y desajustadas. Ciertas investigaciones acerca de esa dinámica señalan, por ejemplo, que las interacciones entre el comportamiento de una madre excesivamente indulgente o muy rígida, y un padre pasivo, por lo general influyen sobre el surgimiento de diversas modalidades de timidez en sus hijos (Lebl, 2005), desde luego condicionalmente al lugar que ocupen en el número de vástagos, o con respecto a otras condiciones coyunturales.

Cada hogar es distinto, pero también comparte una serie de características con otros hogares que podrían ser estadísticamente suficientes como para catalogarlo de "democrático", "autoritario", "permisivo" o "indiferente", según las clasificaciones al uso (Fodor y Morán, 2012). Es importante indicar que para catalogar estos tipos de hogares se tienen en cuenta, por un lado, el "calor" o "frialdad" de las relaciones sociales dentro de ellos, y por otro lado, el grado de independencia o dependencia que fomentan entre sus participantes. En el caso de las familias afectuosas y democráticas, los miembros se alientan ente sí a expresar sus emociones y sentimientos, así como a concretar sus realizaciones. Puede decirse que ésta es la atmósfera ideal para producir individuos con buenas o aceptables habilidades sociales y eficacia personal (los que sin duda, en la teoría de Eysenck [1995], se llamarían, según el grado, "extrovertido estable" o "introvertido estable").

Por otra parte, tanto el estilo autoritario como el permisivo son caldos de cultivo para la frustración, la inseguridad, la inestabilidad emocional, la dependencia, la introversión y la baja autoestima. En las familias demasiado indulgentes, los padres sobreprotegen al niño generándole una sensación de seguridad únicamente dentro del propio hogar o el círculo interno. El refuerzo positivo se dispensa indiscriminadamente, fortaleciendo la dependencia del hijo con

respecto a los padres, sin estimular respuestas instrumentales de realización propia ni tolerancia a la frustración. Esto puede agudizarse si se trata de un hijo único, o del menor del grupo. En el otro polo están las familias de carácter autocrático. Allí la represión y el castigo están a la orden, imponiendo normas que recortan la independencia de los hijos. La exigencia es excesiva respecto a metas distorsionadas, induciendo ansiedad, y la disciplina es rígida y arbitraria, inclinando a los niños hacia la rebeldía o, más frecuentemente, al servilismo. En este último caso se produce el rasgo de "conformidad obligada": un niño callado, poco asertivo, poco emprendedor, obediente, pero en esencia, hostil. Acostumbrado a un grado de exigencia superior a sus posibilidades, el individuo criado bajo estas condiciones no tenderá, por lo general, a rebasar los límites de su "universo" creativo, prefiriendo la seguridad de pasar inadvertido.

La tabla 1 (confeccionada a partir de las observaciones de Meyer, 1980) resume algunos de los posibles efectos más gruesos que trascienden de las diversas relaciones entre ambiente (o contingencia) familiar, crianza y conducta de los hijos.

Estructura familiar

Los grupos familiares no son iguales. Hay padres que permanecen unidos de manera tradicional y familias que cohabitan, otros son divorciados y otros reiniciaron su vida marital con nueva pareja. A veces en la familia hay un solo padre (familia monoparental), y desde luego el número de hijos o personas integradas al hogar es variable. Todo eso y otras variaciones culturales, laborales, socioeconómicas y de género influyen en la crianza. Papalia, Wendkos y Duskin (2010) hacen una revisión de cómo cada una de estas estructuraciones tiene su efecto en la formación de los niños y el vínculo con sus progenitores, recalcando que, en promedio, a ellos suele irles mejor con padres "felizmente casados" que mantienen su unión. Por el contrario, la inestabilidad familiar (sobre todo el divorcio y sus secuelas emocionales) perjudica la conducta, el desarrollo físico y cognoscitivo, y la vida social. El ajuste del niño a turbulencias estresantes y el grado de integración con sus padres y/o hermanos (a veces adoptivos) puede ser clave para la aparición de comportamientos asociales que deriven en timidez. El número de hermanos, su género sexual, el orden de nacimiento y las diferencias de edad

TABLA 1
POSIBLES EFECTOS DEL AMBIENTE HOGAREÑO
SOBRE LA CONDUCTA DE LOS HIJOS

Contingencia familiar	*Frente a la conducta del niño*	*Consecuencias*	*Efectos a largo plazo*
Cálida, democrática	Premia y castiga cuando es debido, en función a reglas previas. Alienta el logro independiente.	Alta tasa de emprendimiento personal. Ejercitación de habilidades de comunicación y transacción.	Conducta independiente, socialmente adaptada y productiva.
Cálida, sobreindulgente	Premia la dependencia. No castiga. No hay reglas o son permisivas.	Baja o nula tasa de emprendimiento personal. Ejercitación de respuestas manipuladoras o no asertivas.	Conducta dependiente, socialmente inadaptada. "Timidez".
Fría, autocrática	Premia la dependencia. Castiga arbitrariamente. Reglas no discutidas.	Baja o nula tasa de emprendimiento personal. Ejercitación de respuestas serviles o agresivas.	Conducta dependiente, socialmente inadaptada. "Rebeldía". "Timidez".

FUENTE: elaboración propia.

entre ellos, también determinan las relaciones y la atmósfera familiar hogareña, como bien lo hizo notar Alfred Adler en su momento (Feist y Feist, 2007), para quien, al parecer, tanto el hijo único como el menor podrían desarrollar con mayor probabilidad un estilo de vida mimado y de sobreprotección característico del niño tímido.

El niño tímido en el colegio

Durante la época escolar, la timidez se refleja en la aparición de varios problemas que pueden atentar contra el desempeño académico del niño. Desde siempre es comúnmente aceptado, por ejemplo, que los estudiantes que fracasan en la escuela con frecuencia muestran como una de sus características la de poseer temores intensos y ser muy conformistas (Clarizio y McKoy, 1981). Cuando el niño criado en condiciones familiares defectuosas tiene que salir del círculo interno en el cual se le ha encerrado cual "jaula de oro", difícilmente exhibirá las competencias que requiere en el nivel justo para interactuar en el mundo, inhibiendo su conducta social y mostrándose poco comunicativo, poco asertivo, temeroso, sumiso y retraído, con las consiguientes dificultades que eso conlleva en la relación con sus pares dentro de la escuela. No es raro, por ejemplo, encontrar sujetos de este tipo entre las víctimas de *bullying* infantil (García, 2008).

La presencia de ansiedad en la timidez bloquea el rendimiento y a veces induce a la evitación (por ejemplo faltar al colegio, no salir al recreo, o no asistir a paseos); igualmente, los problemas de aislamiento social llevan a desperdiciar valiosas fuentes de cooperación y desarrollo de habilidades de comunicación, y la falta de respuestas frente a los profesores interfiere con la guía que éstos le brindan a cada uno de sus alumnos, incidiendo en déficits de aprendizaje (Woolfolk, 1996; Jadue, 2001). Hay, también, numerosos problemas en los que la timidez produce vulnerabilidad, tales como la ansiedad por separación (Orgilés, Méndez, y Espada, 2012) y la fobia escolar (Bragado, 2006), además de hábitos nerviosos y baja capacidad de emprendimiento. Todo eso en última instancia redunda en conflictos personales, frustraciones, baja autoestima y baja autoeficacia, con la consiguiente pérdida de oportunidades, y a veces redunda también en gastos relativos a servicios de atención sanitaria y tratamientos psicofarmacológicos.

En suma, la timidez en el ámbito escolar afecta el bienestar personal, interfiere con el progreso académico y con la adaptación e integración social "en un momento evolutivo clave como es la preadolescencia" (Monjas, 2006:78). Frente a ello, las escuelas ciertamente pueden aportar acciones para interceptar el trastorno proporcionando pautas de detección de niños con estos problemas, elaborando programas de prevención, orientando a los padres, haciendo segui-

miento de casos, educando correctivamente y/o remitiendo a los alumnos a profesionales especializados.

La timidez y su tratamiento

Sin duda, las características de la timidez llevan a plantear un tratamiento multipropósito que involucre no sólo a aquellos lugares y personas frente a los cuales presenta un perfil más elevado, sino también a aquellos que son el "caldo de cultivo" para su desarrollo. Por eso se propone modificar tanto la dinámica de las relaciones familiares como la dinámica escolar, además de proveer de nuevas habilidades sociales y de autocontrol personal al propio individuo aquejado por el problema.

Evaluación de la conducta tímida

La timidez es un constructo que sintetiza una determinada constelación de respuestas emocionales e instrumentales. Los referentes que se consideran como indicadores del problema (generalmente identificado en sus dimensiones con el comportamiento no asertivo), son verbales y no verbales. Los componentes verbales son, entre otros, volumen bajo de la voz y poca fluidez de vocalización (tartamudez, pausas exageradas, silencios, muletillas, vacilaciones, etc.), y los segundos involucran gestos tensos o estereotipados; faciales y de las extremidades (frotamiento de manos, temblor, entrelazamiento), hábitos nerviosos (onicofagia, jalarse el cabello, meterse el dedo en la nariz), hombros encogidos, mirada huidiza, etc. Adicionalmente, pueden considerarse el sudor de manos, la sequedad de la garganta, la palidez o el enrojecimiento de la cara en situaciones socialmente exigentes (Caballo *et al.*, 2007). Basados en estos indicadores, traducibles en parámetros topográficos y de frecuencia, duración, latencia o intensidad necesarios para la medición de la conducta, los profesionales pueden verificar anecdóticamente a través de la entrevista y observación lo siguiente con respecto al niño tímido (Zimbardo y Radl, 2002):

a) ¿Es renuente a iniciar una conversación o actividad, ofrecerse a hacer algo o preguntar?

b) ¿Es renuente a estructurar situaciones ambiguas mediante preguntas, normas o el reordenamiento físico de los elementos?
c) ¿Es más renuente que otros sujetos a hablar con sus condiscípulos, permanece más tiempo en silencio o interrumpe menos que otros individuos?
d) ¿Es incapaz de manejarse en situaciones permisivas, por ejemplo en una fiesta?
e) ¿Presenta dificultades más asiduas cuando las pautas de conducta no son claras, con respecto a la generalidad de sujetos?
f) ¿Hace menos gestos y movimientos que otros individuos?
g) ¿Muestra mayor tendencia a obedecer órdenes sin cuestionarlas y es poco bromista?

Hay una serie de instrumentos psicométricos que pueden complementar estas observaciones, como las escalas de inhibición conductual para preescolares, cuestionarios de conducta asertiva, escalas de habilidades sociales, de medición de la ansiedad infantil estado-rasgo, baterías de socialización, sociogramas y otros.

Una vez verificados el tipo de respuestas y su grado de intensidad, así como los demás parámetros de su ocurrencia, es conveniente asesorar cuidadosamente al niño tímido en la fijación de metas, entre otras en función a: ¿qué es lo que quiere mejorar y en qué grado y/o jerarquía?, ¿qué está dispuesto a hacer para ello?, ¿cuáles son sus objetivos a largo plazo en cuanto a avance personal?

En algunos casos, dada la apariencia de "seguridad" que le brinda encerrarse en su timidez, el niño prefiere evitar las tareas que juzga desagradables aunque reconozca racionalmente su necesidad. Por ello es bueno ir dosificando los objetivos, de modo que su fácil cumplimiento vaya fortaleciendo la poca confianza que tiene en sí mismo. De esta manera, las primeras etapas del proceso de intervención deberán prescribirse como metas que deben lograr en su domicilio o en el consultorio.

El proceso de intervención

Las alternativas posibles para abordar el tratamiento de la timidez son: la tecnología de control por el estímulo, que consiste en desensibilizar imaginariamente al cliente ante la situación temida, y la tecnología de manejo de contingencias, que consiste en entrenarlo

para emitir respuestas operantes adecuadas (Montgomery, 2010). Esto puede hacerse en el nivel infantil empleando métodos lúdicos que faciliten la comprensión, la motivación y la colaboración del niño (cuentos, juegos de rol y de valor, etc.). Las charlas informativas y de entrenamiento de padres y maestros complementan el proceso.

Si en el transcurso de la evaluación se hace claro que el cliente bloquea respuestas que sí existen en su repertorio de comportamiento por acusar reacciones nerviosas demasiado elevadas, puede optarse por la primera de dichas opciones. La enseñanza de ejercicios de relajación (p. ej. los mostrados por Cautela y Groden, 1985) es relevante a este respecto, los cuales pueden combinarse con instrucciones precisas acerca de la cuantificación del grado de ansiedad a través de las "unidades subjetivas de ansiedad"; se le pide al niño que califique aquélla en una escala comparándola con el momento más desagradable que haya experimentado al que se fija como el tope (es decir 100%). La terapia puede completarse con la técnica de exposición en vivo o en fantasía para reducir gradualmente el temor hacia situaciones específicas (por ejemplo hablar en clase, bailar, conversar, etcétera).

Usualmente todo esto se debe combinar con la tecnología del manejo de contingencias. En dicho contexto se utiliza el entrenamiento asertivo o de habilidades sociales, que engloba procedimientos de modelado de conductas, su ensayo, la retroalimentación y el reforzamiento, además de la reestructuración cognitiva y la resolución de problemas (Vila y Fernández-Santaella, 2009). Las habilidades sociales se refieren a la práctica y perfeccionamiento de dichas capacidades como actuación concreta. Allí se distinguen tres etapas en la construcción de habilidades sociales: *1*) discriminar las áreas problemáticas y los repertorios faltantes en el individuo, *2*) observar el manejo de esos problemas, y *3*) utilizar los objetivos individualizados de tratamiento en función a esas respuestas. Las tácticas que se consideran aceptables para expresar la asertividad toman como base las siguientes habilidades: *a*) iniciar y mantener conversaciones, *b*) hablar en público, *c*) expresar amor, agrado y afecto, *d*) defender los propios derechos, *e*) pedir favores o rechazarlos, *f*) brindar o aceptar cumplidos, *g*) expresar opiniones personales de desacuerdo, molestia o desagrado, *h*) disculparse o admitir ignorancia, *i*) pedir cambios en la conducta del otro y *j*) afrontar críticas (Caballo, 1993).

La enseñanza directa en condiciones de instigación sistemática y retroalimentación para cada una de las clases de respuesta reseñadas se lleva a cabo en el ensayo conductual (práctica reforzada). Este procedimiento consiste en practicar la habilidad requerida en cortas escenas que simulan la situación real, bajo la supervisión de un entrenador-modelador que puede ser el propio terapeuta o un tutor conductual (algún miembro de la familia o el maestro). La delimitación de las escenas debe hacerse en función de problemas bien definidos, donde se especifique con quién se produce la interacción, cuando y en qué lugar, qué es lo que preocupa o molesta de ella, cómo la afronta el individuo en el momento y qué teme al respecto si es que se comporta de una manera asertiva. Adicionalmente, debe anotarse el objetivo preciso que se busca para modificar adecuadamente la interacción, en función de las habilidades faltantes.

Utilizando un espejo de cuerpo entero y una grabadora o un video, y con la asesoría del supervisor, se comienza el entrenamiento modelando durante cierto número de veces la conducta deseada (sea verbal o no verbal). En un registro se anota escalarmente, siendo recomendable empezar por respuestas de tipo molecular (aisladas, como por ejemplo el volumen de la voz por separado), para, tras su mejora, continuar con respuestas molares (encadenadas en clases o estilos de afrontamiento, como en una conversación). La retroalimentación inmediata de cada respuesta o clase de respuestas, reforzando positivamente aquellas consideradas aceptables y extinguiendo las inaceptables, completa el procedimiento.

La transferencia del entrenamiento a situaciones del mundo exterior se da progresivamente, según los avances del aprendizaje de las habilidades y la tendencia proactiva que se haya logrado imbuir en el niño gracias a la reestructuración cognitiva de sus pensamientos, simultánea o previamente llevada a cabo. Se ha propuesto que la generalización de los progresos debe darse: *a*) en contextos diversos, *b*) en situaciones interpersonales distintas y *c*) en tiempos diferentes. Sin embargo, el mantenimiento eficaz de la generalización de lo aprendido depende de que en su práctica: *a*) se hayan seleccionado contextos lo más parecidos inicialmente a los reales, *b*) se hayan presentado situaciones variadas en torno a ellos, *c*) se haya tratado de que los sujetos no memoricen sino que entiendan lo que deben decir y hacer, *d*) se hayan reforzado las emisiones adecuadas en las situaciones cotidianas de prueba y *e*) se hayan modificado las autoverbalizaciones que influyen sobre su ejecución.

LABORES DE PREVENCIÓN

Es parte del trabajo psicológico recomendar estrategias de prevención familiar y escolar de la timidez. Zimbardo y Radl (2002) sugieren a los padres y maestros alentar simultáneamente la responsabilidad o independencia del niño mediante tareas cotidianas concretas. Por ejemplo, en el hogar:

a) Permitirle elegir su ropa y vestirse brindándole varias alternativas y permitiéndole cometer errores.
b) Enseñarle a recoger y guardar sus juguetes en un lugar especialmente designado para ello.
c) Enseñarle a tender su cama, con el ejemplo.
d) Enseñarle labores de higiene personal (peinarse, lavarse los dientes, atarse los cordones de los zapatos, etc.) y dejar que las haga solo, reforzando los buenos desempeños.
e) Enseñarle labores de aseo ambiental (limpiar el cuarto de baño, ordenar sus cosas personales, lavar su ropa).
f) Instruirlo en la preparación y el autoservicio del desayuno o merienda personal.
g) Después de los diez años, salir solos a la calle, separar turnos con el dentista, hacer mandados complejos, practicar habilidades de uso de aparatos eléctricos.
h) Incentivar buenos modales (agradecimiento, disculpa, saludo, pedidos), con el ejemplo.
i) Permitirle gran cantidad de contactos interpersonales con otros niños, sin importar su condición socioeconómica. Practicar deportes.

La paciencia, el equilibrio en las relaciones familiares y el modelamiento (empezar por compartir la actividad y luego delegarla al niño por completo), son virtudes que los padres deben mostrar en estas tareas.

En la escuela, los maestros deben asumir las siguientes actitudes:

a) No tratar de destacar excesivamente a un niño (sea elogiándolo o criticándolo) en relación con sus compañeros.
b) No hacer comparaciones entre los alumnos o con personas de otro ambiente.

c) Atender al hecho de que todos los estudiantes son independientes de su físico o popularidad.
d) No descontrolarse actuando con violencia, por más perturbación emocional que provoque algo.
e) Tener expectativas realistas con respecto a las capacidades de cada niño.
f) Alentar el ejercicio de la libertad de expresión cediendo la palabra equitativamente, permitiendo interrupciones e incentivando relativamente la inconformidad con respecto al convencionalismo.

Se espera que estas consideraciones ayuden a fomentar la prevención de manera efectiva.

CONCLUSIONES

La timidez, como se ha dicho, es una forma de ansiedad social que aqueja a muchas personas y conlleva malestar e inhibición en presencia de otros, debidas a la combinación de muchos factores. Influyen en ella componentes temperamentales y otros relacionados con la crianza. El aprendizaje del comportamiento rotulado como "tímido" se vincula tanto a sucesos traumáticos evocadores de respuestas emocionales negativas, como a la evitación instrumental de situaciones exigentes. Asimismo, puede desarrollarse por la atención y la sobreprotección recompensantes del entorno familiar o social, y por la observación de otros individuos o recepción de informaciones que inducen respuestas evitativas. Frecuentemente, la timidez apenas notada en el hogar se evidencia con fuerza cuando el niño empieza su etapa escolar o durante su desarrollo dentro de ella, porque tiene dificultades para adaptarse. En este medio ambiente los efectos de la timidez pueden ser considerables no sólo en el nivel social, sino también en el de su desempeño académico, atentando contra su futuro.

Felizmente, las estrategias psicológicas que están a disposición para la prevención y la intervención sobre la timidez infantil son cuantiosas y efectivas. Al evaluarla, los indicadores verbales y no verbales del trastorno comparten dimensiones con el comportamiento no asertivo, con parámetros distintivos tales como la baja frecuencia de interacción con extraños, de gesticulación y vocalización, amén de

otras características. Esos parámetros de comportamiento deben especificarse con miras a una intervención cuidadosamente planificada, por medio de métodos lúdicos que faciliten el tratamiento a través de técnicas conductuales de control de la activación, exposición en vivo y en fantasía, entrenamiento en asertividad y habilidades sociales, y eventualmente, reestructuración racional. Las charlas informativas y el entrenamiento a padres y maestros complementan los procedimientos.

Referencias

Asociación Psiquiátrica Americana (2002), *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona, Masson.

Ballespí, S.; M.C. Jané y E. Doménech-Llaberia (2006), "Tratamiento de un caso de inhibición conductual en la etapa preescolar", en F.X. Méndez, J.P. Espada y M. Orgilés (coords.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes: estudio de casos escolares*, Madrid, Pirámide, pp. 41-64.

Banús, S. (2010), "La timidez: el niño tímido", disponible en <http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/latimidezelniotimido/index.php>.

Bragado, C. (2006), "Fobia escolar y rechazo al colegio", en F.X. Méndez, J.P. Espada y M. Orgilés (coords.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes: estudio de casos escolares*, Madrid, Pirámide, pp. 93-117.

Caballo, V. (1993), *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*, Madrid, Pirámide.

_____; V. Andrés y F. Bas (2007), "Fobia social", en V. Caballo (dir.), *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos*, Madrid, Pirámide, pp. 25-88.

Cautela, J. y J. Groden (1985), *Técnicas de relajación para niños y adolescentes*, Barcelona, Martínez-Roca.

Clarizio, H.F. y G.F. McKoy (1981), *Trastornos de la conducta del niño*, México, El Manual Moderno.

Díaz, A.; J. Pérez, M.T. Martínez, E. Herrera y A. Brito (2000), "Influencias de la personalidad materna sobre el estilo conductual infantil: implicaciones para la atención temprana", en *Anales de Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 101-110.

ECHEBURÚA, E. y P. CORRAL (2009), *Trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia*, Madrid, Pirámide.

EYSENCK, H.J. (1995), "Un modelo de personalidad", en M.D. Avia (ed.), *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*, Madrid, Pirámide, pp. 229-245.

FEIST, J. y G.J. FEIST (2007), *Teorías de la personalidad*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España.

FODOR, E. y M. MORÁN (2012), "Orientación para profesionales sobre la relación paterno-filial durante los tres primeros años de vida del niño", en L.M. Llavona y F.X. Méndez (coords.), *Manual del psicólogo de familia. Un nuevo perfil profesional*, Madrid, Pirámide, pp. 97-114.

GARCÍA, L. (2008), "Acoso escolar (*bullying*)", en W. Montgomery y A. Quintana (eds.), *Saberes vigentes en la psicología*, Lima, Facultad de Psicología-Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 165-180.

JADUE, G. (2001), "Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar", en *Estudios Pedagógicos*, núm. 27, pp. 111-118.

KAGAN, J. (2000), *Tres ideas seductoras: la abstracción, el determinismo en la infancia y el principio del placer*, Barcelona, Paidós.

LEBL, B. DE (2005), "El niño tímido", en G. Aguilar, B. De Lebl y L.A. Recinos (eds.), *Conductas problema en el niño normal. Problemas preventivos y terapéuticos. Guía para padres y maestros*, Sevilla, Trillas-Eduforma, pp. 72-86.

MEYER, W.J. (1980), "Desarrollo social", en G. Vidalón (comp.), *Psicología del desarrollo*, Lima, Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, pp. 157-160.

MONJAS, M.I. (2001), *La timidez en la infancia y la adolescencia*, Madrid, Pirámide.

_____ (2006), "Intervención en un caso de timidez", en F..X. Méndez, J. P. Espada y M. Orgilés (coords.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes: estudio de casos escolares*, Madrid, Pirámide, pp. 65-91.

MONTGOMERY, W. (2010), *La timidez y su tratamiento*, Lima, Colegio de Psicólogos del Perú.

MUSSEN, P.H.; J.J. CONGER y J. KAGAN (2008), *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño*, México, Trillas.

ORGILÉS, M.; F.X. MÉNDEZ y J.P. ESPADA (2012), "Intervención en los miedos y en la ansiedad por separación en la infancia", en L.M. Llavona y F.X. Méndez (coords.), *Manual del psicó-*

logo de familia. Un nuevo perfil profesional, Madrid, Pirámide, pp. 133-150.

PAPALIA, D.E.; S. WENDKOS y R. DUSKIN (2010), *Desarrollo humano*, México, McGraw-Hill Interamericana.

PINILLOS, J.L.; J.M. LÓPEZ-PIÑERO y L. GARCÍA (1966), *Constitución y personalidad: historia y teoría de un problema*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

STAATS, A.W. (1997), *Conducta y personalidad. Conductismo psicológico*, Bilbao, Descleé de Brouwer.

VALLÉS, A. (2008), "Evaluación y tratamiento de la ansiedad social. Nuevas perspectivas", en *Revista Peruana de Psicología*, vol. 2, núm. 2, pp. 207-234.

VILA, J. y M. FERNÁNDEZ-SANTAELLA (2009), *Tratamientos psicológicos: la perspectiva experimental*, Madrid, Pirámide.

WOOLFOLK, A.E. (1996), *Psicología educativa*, México, Prentice Hall Hispanoamericana.

ZIMBARDO, P.G. y S. RADL (2002), *El niño tímido. Superar y prevenir la timidez*, Buenos Aires, Paidós Ibérica.

9. Estrategias de apoyo familiar a estudiantes de alto desempeño en una zona urbana popular de Morelos*

Aldo Bazán Ramírez
Ana Laura Navarro Romero
Mónica Cecilia Dávila Navarro
Mabel Osnaya Moreno

Introducción

Tanto la situación de la enseñanza y el aprendizaje como de la aplicación de lo que se aprende están relacionadas con múltiples factores que las facilitan o dificultan, los cuales pueden ser remotos, intermedios o inmediatos en función de su relación con tres contextos: el contexto sociocultural, el del alumno y el de la escuela (Martínez-Rizo, 2004). Estos factores se han considerado muy importantes para explicar el aprendizaje y el desempeño académico, razón por la cual se han incluido en diferentes investigaciones relacionadas con la escuela y el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en estudios que dan cuenta del logro o los resultados del aprendizaje (Backhoff, Sánchez, Peón y Andrade, 2010; Cervini, 2002; Myrberg y Rosén, 2006; OCDE, 2006; Purkey y Smith, 1983; Reimers, 2003; Reimers y Cárdenas, 2007; Schmelkes, 2003).

Uno de los factores de contexto que influyen de manera importante en el aprendizaje y el desarrollo educativo de los estudiantes es la familia, en particular la calidad de la comunicación en el hogar, las expectativas que tienen los padres de la educación de sus hijos, el apoyo o asistencia en las tareas y en el estudio en casa, sus creencias y valoraciones, entre otros. Estudios realizados en distintos contextos han mostrado evidencias de que la variable apoyo familiar

* Este trabajo es parte del Proyecto de Investigación No. 151981, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, Conacyt, Ciencia Básica 2010. Los datos reportados en este trabajo forman parte de una fase de la tesis de Ana Laura Navarro en la maestría en Psicología de la UAEM, bajo la dirección del primer autor, y con apoyo del equipo de investigación del Proyecto 151981. Para comunicarse con el primer autor escribir a <abazanramirez@gmail.com>, <abazan@uaem.mx>.

y la expectativa de los padres sobre el futuro académico y laboral de sus hijos, son los mejores predictores del desempeño académico de los niños, en comparación con variables tales como el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres o las expectativas y creencias de los padres (Bartau, 1997; Bazán, Osuna, y Ross 2003; Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007; Bazán, Castellanos y López, 2010; Castrejón y Pérez, 1998; Castro, Lubker, Bryant y Skinner, 2002; Greenhough y Hughes, 1999; Halsall y Green, 1995; Mella y Ortiz, 1999; Steinberg, Dornbusch y Brown, 1992; Wagner y Spratt, 1988).

Sin embargo, pese a que la literatura contemporánea refleja que los indicadores relacionados con la variable familia son los mejores predictores del aprendizaje y el aprovechamiento escolar, la política educativa mexicana da un tratamiento ambivalente al rol de la familia en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el nivel de educación básica, lo cual significa que no se está haciendo de la familia un recurso de apoyo complementario a las actividades de aprendizaje y de educación que sus hijos deben desarrollar y aplicar dentro y fuera de la escuela, especialmente en el contexto familiar. Aunque hay consenso acerca de la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, específicamente de la relación entre las variables de apoyo familiar en el ámbito pedagógico y la eficacia de la escuela (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005), aún es incipiente la literatura que reporte con claridad en qué consiste esta participación de los padres y de qué forma se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes.

Como ha sido señalado por Bazán, Félix y Domínguez (2014), se han acuñado diferentes términos para describir la relación familia-escuela respecto al aprendizaje y desarrollo educativo del alumno, por ejemplo, el involucramiento, apoyo o participación de los padres (progenitores). Enseguida se mencionan algunos de los modelos o propuestas más importantes, que han guiado las investigaciones e intervención en el tema de familia y escuela.

Martiniello (1999) propuso una taxonomía que reúne y sintetiza categorías reportadas en la revisión de la literatura sobre la participación de la familia en países industrializados y las adapta para orientar las intervenciones educativas en América Latina. Distingue cuatro categorías: *1*) padres responsables de la crianza del niño, cuya participación se centra en la protección y el cuidado de los hijos, y en proveer las condiciones para que éstos asistan a la escuela; *2*) padres-maestros, que continúan y refuerzan el proceso de aprendi-

zaje del aula en la casa, y supervisan y ayudan a sus hijos a completar sus tareas escolares y a trabajar en proyectos de aprendizaje; *3*) padres-agentes de apoyo a la escuela, que participan en mejorar la provisión de los servicios incluyendo contribuciones de dinero, tiempo, trabajo y materiales, y finalmente, *4*) padres-agentes con poder de decisión, que intervienen en roles de toma de decisión que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones.

Grolnick y Slowiaczek (1994) por su parte, entienden que para los padres participar es dedicar recursos al niño a partir de unos dominios dados, que son: *1*) participación de comportamiento, *2*) participación cognitivo-intelectual y *3*) participación personal. La primera dimensión (participación de comportamiento) se refiere a la actividad que los padres realizan llevando a cabo actividades extra, tanto en el entorno escolar como en el familiar. La segunda dimensión (participación cognitivo-intelectual) alude a la motivación que los padres ofrecen a los niños cuando les exponen a distintas fuentes de enseñanza. La tercera dimensión (participación personal) apunta a la acción de estar continuamente informados sobre cómo evoluciona el desarrollo del niño en la escuela.

Hoover-Dempsey y Sandler (1997) presentaron un modelo del proceso de involucramiento de los padres, en el cual se analizan cinco niveles jerárquicos de involucramiento familiar, que abarcan desde la percepción de los padres hasta el rendimiento académico de los alumnos por la percepción y las acciones que los padres realizan. Nivel 5, rendimiento del estudiante; nivel 4, autopercepción como estudiante; nivel 3, percepción de los estudiantes de los mecanismos de aprendizaje utilizados por los padres; nivel 2, mecanismos de aprendizaje utilizados por los padres; nivel 1, motivaciones personales (de los padres para involucrarse).

Eccles y Harold (1996) diferenciaron cinco categorías sobre el modo de concretar la participación de los padres en la escuela: *1*) *monitoring*; *2*) *volunteering*; *3*) *involvement*; *4*) contacto de la familia con la escuela que surge de forma voluntaria para informar sobre los progresos de los hijos, y *5*) contacto entre familia y escuela para pedir una ayuda puntual. Para estos autores, *monitoring* es la actividad de los padres al realizar las peticiones del educador para reforzar el aprendizaje de los hijos; *volunteering* es el desarrollo de actividades en la escuela por parte de los padres, y la implicación (*involvement*) supone desarrollar actividades en casa por la propia iniciativa de las familias.

Por su parte, Kohl, Lengua y McMahon (2000) señalaron seis formas de materializar la participación de los padres en la escuela: *1*) la participación de los padres en el entorno escolar; *2*) la participación de los padres en la educación de sus hijos realizando tareas en casa; *3*) el aval o apoyo que los padres ofrecen a la escuela; *4*) el contacto entre padres y educadores; *5*) la calidad de la relación entre padres y profesores, y *6*) la percepción de los profesores sobre el rol que ejercen los padres.

Otra autora importante en el tema es Epstein (2011), quien propuso un modelo de involucramiento en el que la escuela y la familia se ayudan mutuamente en seis categorías:

1) *Crianza de los hijos*. Ayudar a las familias con las habilidades de crianza, el apoyo familiar, la comprensión del niño y el desarrollo del adolescente, así como el establecimiento de condiciones en casa para apoyar el aprendizaje en cada edad y grado. Ayudar a las escuelas en la comprensión de los fondos de las familias, culturas y objetivos de los niños.
2) *Comunicación*. Comunicarse con las familias sobre los programas escolares y el progreso del estudiante. Crear canales de comunicación de doble vía entre la escuela y el hogar.
3) *Voluntariado*. Mejorar el reclutamiento, capacitación, actividades y horarios para involucrar a las familias como voluntarios y como audiencias en la escuela o en otros lugares. Habilitar a los educadores para trabajar con voluntarios que apoyan a los estudiantes y la escuela.
4) *Aprendizaje en el hogar*. Involucrar a las familias con sus hijos en el aprendizaje académico en el hogar, incluyendo tareas, establecimiento de metas y otros temas relacionados con el plan de estudios y las actividades. Animar a los profesores a que diseñen tareas interesantes que los estudiantes puedan compartir y discutir.
5) *Toma de decisiones*. Involucrar a las familias como participantes en las decisiones escolares, de gobierno y en las actividades de promoción a través de los consejos escolares o equipos de mejora, comités y organizaciones de padres.
6) *Colaboración con la comunidad*. Coordinar los recursos y servicios para las familias, los estudiantes y la escuela con grupos de la comunidad, incluyendo las empresas, los organismos, las

organizaciones culturales y cívicas, y las universidades. Habilitar a todos a contribuir con servicios a la comunidad.

De igual forma, Reglin (2002) señala que el apoyo familiar comprende una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar los esfuerzos de la escuela por el aprendizaje del niño, e incluyen: *1*) proporcionar asistencia o apoyo con las tareas escolares, *2*) proporcionar el tiempo y el espacio adecuado para el estudio y *3*) mantener comunicación regular con los maestros y los directores de la escuela.

En definitiva, aunque todos estos autores se refieren a los mismos aspectos o a otros muy similares, a la hora de materializar la participación los niveles de concreción y de agrupación son distintos. Las diferencias se perciben cuando se analiza de quién procede la iniciativa de participar y en qué entorno se materializa el ejercicio de la participación. Cabe mencionar que cada familia es distinta, y por este motivo cada una puede construir y usar el mecanismo de participación previsto por la escuela y por las familias de formas diversas. En la literatura se ha señalado que el resultado del ejercicio de participación varía en función de algunas coordenadas comunes, como son las variables culturales de las familias (Yamamoto, Holloway y Suzuki, 2006), su nivel económico, el grupo étnico al que pertenece, la experiencia previa en la participación en el ámbito educativo, el nivel educativo familiar o sus atribuciones como padres entre los factores más importantes.

Si bien las características de las familias son diversas, hay un amplio bagaje teórico o modelos teóricos que analizan las distintas variables implicadas en el ejercicio de participación entre familia y escuela (García, 1989).

Entre todos los modelos, cabría destacar el modelo bipiramidal jerarquizado de Hornby (1990) en el que se analiza la participación desde dos coordenadas que convergen y que resultan especialmente interesantes. La primera coordenada se compone de dos elementos: los recursos disponibles y las necesidades percibidas por los padres a la hora de participar. La segunda coordenada se establece a partir del tiempo que requieren y del que disponen los padres para ejercer la participación, y del grado de especialización que necesitan para tal fin.

En México se ha realizado investigación acerca del tema adoptando modelos como el de Martiniello o el de Epstein, que si bien dan

la pauta de los temas o categorías que deben ser explorados al estudiar el apoyo familiar, estos modelos no se adaptan del todo a las relaciones en la cotidianidad de las familias mexicanas, dado que los padres participan en la educación de los hijos sólo en las dimensiones referidas a prácticas de crianza y supervisión del aprendizaje en casa (Valdés y Urías, 2010), que son dos categorías incluidas en los modelos anteriormente mencionados, además de otras que al parecer no son prácticas comunes en la población mexicana.

Por otra parte, con base en los planteamientos de Reglin (2002) Bazán y colegas se han desarrollado varios estudios sobre la relación familia-escuela, con el supuesto de que el término "apoyo familiar" implica una serie de actividades de los miembros de una familia para apoyar (asistir) a los hijos, fuera de la escuela, en el aprendizaje del niño, tales como proporcionar asistencia o apoyo en las tareas escolares, propiciar el tiempo, el espacio y los materiales para el estudio, y establecer comunicación con los maestros y los directores de la escuela respecto al desarrollo académico de sus hijos (Bazán y Domínguez, 2009; Bazán *et al.*, 2007; Bazán *et al.*, 2010); sin embargo, estos estudios se han enfocado solamente al grado de percepción del apoyo familiar proporcionado por los progenitores, y con esos datos, han propuesto su relación con el desempeño de los alumnos en evaluaciones apegadas al *curriculum* de estudios.

Por todo lo anterior, resultaba importante conocer el papel que desempeñan los padres en el apoyo a los estudiantes en su desempeño escolar identificando con mayor precisión la naturaleza del apoyo a la enseñanza en casa, o lo que en esta investigación se designa como estrategias de apoyo familiar, similar a categorías que habían sido ya desarrollados por otros investigadores, por ejemplo, la función de padres como maestros (Martiniello, 1999), y en dimensiones abordadas por autores como Epstein (2001) y Grolnick y Slowiaczek (1994): participación cognitivo-intelectual, participación personal, monitoreo (*monitoring*), e implicación (*involvement*).

En este trabajo se analiza la etapa exploratoria en la búsqueda de categorías que permitan describir y explicar las estrategias de apoyo familiar que utilizan los padres de familia para acompañar el proceso educativo de sus hijos y su aprendizaje escolar. En este sentido, el presente estudio describe las características de las estrategias de *parental support* (apoyo que brindan los progenitores) al aprendizaje de alumnos mexicanos de sexto grado de primaria que radican en

Cuernavaca, México, según un grupo de padres de alumnos considerados de alto desempeño.

Método

Se realizó un estudio de corte cualitativo mediante la técnica de grupo focal con un conjunto de padres de familia de niños de sexto grado con alto rendimiento académico de una escuela urbana pública, en una colonia con nivel socioeconómico medio-bajo en el municipio de Cuernavaca, Morelos.

Participantes

Participaron diez padres de familia (papá o mamá de alumnos) con alto rendimiento. La selección de participantes se realizó mediante una muestra por criterio, en donde el criterio de inclusión fue: ser padre o madre de familia de niños de sexto grado de primaria con alto desempeño académico, reportados por la administración escolar y el profesor del grupo, quienes enviaron una carta-invitación a los padres de los alumnos con los mejores promedios de cada grupo; en total se enviaron 12 invitaciones, cuatro por cada grupo de sexto, secciones A, B y C.

Dicha carta fue redactada y firmada por los investigadores, en la cual se explicaba el objetivo del grupo focal, la duración del mismo y los datos de los investigadores para atender cualquier aclaración relacionada con la investigación, que tuvieran los padres.

Procedimiento

El grupo focal se realizó en las instalaciones de la escuela y participaron diez padres de familia; tres fueron hombres y siete mujeres, con edades que oscilaron entre 31 y 53 años; 70% de los participantes refirió ser empleado y el otro 30% dedicarse al hogar.

A los padres se les informó al inicio del grupo focal cuál era el objetivo, y la institución de donde proviene la investigación, así como de sus propósitos, y se les garantizó la confidencialidad de la información que ellos proporcionarían; también se les aclaró que la participación era voluntaria y su decisión de permanecer o retirarse,

pues no afectaría en nada el trato que recibía su hijo en la institución educativa. Aclarado lo anterior, se inició el grupo.

Con base en la literatura revisada, se diseñó una guía de preguntas para obtener información de las estrategias de apoyo que utilizan los padres para favorecer el desempeño académico de sus hijos (Bazán y Domínguez, 2009; Epstein, 2011; Hoover-Dempsey, Bassler y Brissie, 1992; Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Martiniello, 1999). Las preguntas se realizaron mediantes las siguientes categorías:

1) Percepción del rol parental respecto al apoyo.
2) Percepción de la oportunidad para poder apoyar.
3) El sentido de la eficacia para apoyar a sus hijos.
4) Tiempo y espacio proporcionado para el estudio.
5) Repaso y evaluación.
6) La situación familiar de empleo que probabiliza o dificulta el apoyo.
7) Valoración del padre sobre el nivel de aprendizaje y dominio de su hijo.

Resultados

El análisis de las transcripciones de los grupos focales se realizó tomando en cuenta las siete categorías anteriormente definidas, y se presentan a continuación.

Percepción del rol parental respecto al apoyo

Al explorar las motivaciones de los padres para apoyar a sus hijos en actividades escolares, ellos refieren que es importante apoyarlos porque los quieren; otras respuestas frecuentes fueron que los apoyan para que sean alguien en la vida o para que no pasen lo que ellos pasaron; en este sentido, los padres se ponen de ejemplo para que los niños sigan estudiando.

Un padre de familia divorciado declaró:

> Yo primeramente porque lo amo y trato de apoyarlo en lo más que pueda, obviamente lo que puedo tanto en actividades académica como en la casa, desgraciadamente no tengo mucho tiempo

> porque no vivo con ellos, pero en el tiempo que estoy con él trato de explicarle las cosas.

Y una madre de familia dijo: "Yo animo a mi hija a que le eche ganas, para que tenga estudio, tenga un buen trabajo y salga adelante, pues apoyarla en lo que pueda".

En cuanto a las actividades que realizan para apoyar el desarrollo académico de sus hijos, los padres respondieron que están al pendiente con la maestra de su desempeño en el salón de clases y apoyan desde su casa en lo que se les dificulta; otros papás apoyan con el material que se les pide y para los convivios, y algunos otros apoyan en tareas y trabajos a sus hijos.

Una madre ama de casa dijo: "Estoy al pendiente junto con la maestra de cómo va el niño, si cumple con las tareas o qué materia se le dificulta más para poder apoyar también en la casa".

Y una madre que trabaja comentó: "Vengo a preguntar si mis hijos vienen a clases o se van a otro lado, porque a veces nosotros los padres decimos no pues mi hijo va a la escuela; de la casa sale, pero quién sabe si llega aquí".

Percepción de la oportunidad para poder apoyar

Algunos padres refieren un comportamiento señalado cuando los niños tienen dificultades con la tarea, como por ejemplo cuando rehúyen una materia o una situación, y es cuando los padres deciden involucrarse.

Otros manifiestan que sí se dan cuenta de las calificaciones bajas y que toman algunas medidas, como la de ponerlos a repasar otra vez.

Una mamá dijo: "Cuando tiene baja la calificación, por decir que saca un ocho en esa materia, 'hijo vas a trabajar, ponte a repasar', y ahí es donde me doy cuenta que va bajo pues un poco en la materia, ponerlo a leer o repasar, y 'ya le entendí, mamá', 'pues qué bueno', y ya".

La mayoría asegura que los niños lo expresan abiertamente y piden ayuda.

Una madre dice:

> Yo tengo la ventaja de que mi hijo me tiene confianza y se acerca a mí cuando tiene alguna duda o algún problema para entenderle

> a alguna cosa, se acerca a mí y me pregunta y ya trato yo de explicarle y si no pues le digo pregúntale a tu hermano, como tiene un hermano mayor ya se acerca a él y le pregunta o si no de plano ya, vuelve a preguntar con tu maestra si no entendemos en casa.

Para saber si los niños tienen tareas o exámenes, les preguntan a ellos y también revisan cuadernos y libros para asegurarse de que es cierto lo que dicen.

Una madre soltera comentó: "Mi hijo luego llega y me dice: 'Mami, mañana tengo examen'; él es de los que luego ven la tele, pero dice no, hoy no la voy a ver porque mañana tengo examen".

Otra madre dedicada de tiempo completo al hogar mencionó:

> Cuando ellos llegan, yo checo cuadernos, checo libros, checo la guía si la están trabajando, y me dice sí mamá trabajamos esto, entonces me pongo con ellos y al igual que alguien más es mi hijo el de la secundaria el que la apoya muchísimo.

El sentido de la eficacia para apoyar a sus hijos

Si los niños tienen dudas, en primera instancia preguntan a sus padres, pero cuando ellos no pueden resolverlas recurren a sus redes de apoyo formadas por hermanos mayores, familiares, otros maestros o cualquier persona que les pueda explicar mejor algún contenido escolar, y con frecuencia consultan internet.

Un padre dijo:

> Si él se acerca y me pide un apoyo y si yo puedo, si le sé o si le entiendo a la materia o a lo que vaya a hacer pues yo lo apoyo, y si no pues lo buscamos en internet, vamos, nos basamos en eso […] y la imprimimos o la pasa a su cuaderno, depende de cómo se la pidan.

La principal dificultad de los padres participantes fue la falta de conocimientos para poder ayudar de mejor manera a sus hijos; ninguno de los padres refirió sentirse confiado de sus conocimientos para apoyar a sus hijos, también tienen cierta desconfianza al uso de internet por no saber utilizarlo.

Tiempo y espacio proporcionado para el estudio

La mayoría de los padres refirieron que los niños realizan la tarea después de comer, y el lugar más mencionado para realizarla es la mesa del comedor.

Una madre dijo:

> Mis hijos hacen la tarea en el comedor porque es la forma donde nos involucramos todos o lo estamos checando que están haciendo, porque a veces se meten a internet y ya se olvidaron, y así los estamos checando, ya terminaron, ahora sí a lo que quieran hacer.

Repaso y evaluación

Los padres se dan cuenta cuando sus hijos están en periodo de exámenes o evaluación porque los niños toman los libros y se ponen a estudiar.

Una madre de familia comentó:

> Yo le digo que el examen es sólo una prueba de lo que ya ha aprendido, si tú pones atención y aprendes bien, con que tú le des una repasada un día antes del examen, con eso, porque si te pones a estudiar y estudiar y estudiar pero no entiendes lo que estás estudiando nunca vas a aprender y lo veo seguro cuando ya es hora del examen.

La situación familiar, de empleo y otras demandas familiares que probabilizan o dificultan el apoyo

Los padres dividieron sus opiniones sobre si el trabajo repercute o no en la calidad del tiempo que le dedican a ayudar a sus hijos en tareas escolares; algunos de los participantes refieren que el trabajo o las otras actividades que tienen durante el día no repercuten en el tiempo y el apoyo que les dan a sus hijos, porque independientemente de sus ocupaciones siempre van a buscar la manera de priorizar el tiempo para sus hijos.

Una madre dijo: “Para mí, primero están los hijos y después el trabajo”.

Algunos otros opinaron lo contrario, que el trabajo sí afecta porque no siempre tiene el tiempo para ayudarlos o revisarles bien sus trabajos o tareas.

El padre de familia divorciado dijo:

> Yo siento que sí, de repente quisiera no nada más apoyar en los exámenes, a veces quisiera estar un poco más con él, a veces por el trabajo, a veces porque este somos divorciados y vive con su mamá me cuesta más trabajo poder convivir más con ellos […] y a veces el poco tiempo coincide con la jornada laboral y no puedo estar tan al pendiente físicamente pero estamos comunicados por el teléfono, así él pide ayuda.

En cuanto a las situaciones familiares que impiden que apoyen a sus hijos de mejor manera, sólo un padre mencionó que su divorcio es el principal problema al que se enfrenta para pasar mayor tiempo con sus hijos.

Los demás papás no realizaron ningún comentario al respecto.

Valoración del padre sobre el nivel de aprendizaje y dominio de su hijo

Se les preguntó a los padres sobre su percepción sobre el nivel de dominio de sus hijos en español y matemáticas; los padres aseguraron que aunque sus hijos tienen alto rendimiento académico no son buenos en todas las materias, y en estas dos en especial ellos los ven con un desempeño regular, sin dar más detalles.

También mencionan ellos que se dan cuenta de que sus hijos están aprendiendo porque saben explicar su tarea, por la opinión de la maestra, y otros dicen que porque hace comentarios nuevos y habla de temas nuevos.

Al respecto un padre dice:

> De repente hace comentarios, utiliza palabras o me explica ciertas cosas que yo también me quedo como que "¿también te sabes esto?", y dice sí, pero a veces me sorprende porque yo dudaba que tuviera esos conocimientos o no estaba yo enterado que los tenía.

Discusión y conclusiones

Un primer punto que debemos considerar es que, según un grupo de padres de alumnos de sexto grado de primaria de escuela pública

con altos desempeños en la escuela, los padres de familia (papá y mamá) sí deben ocuparse de apoyar el aprendizaje de sus hijos (ayuda en tareas, el estudio y preparación para los exámenes). Pero, ¿qué mueve a los padres de familia a decidirse a ayudar a sus hijos en su trabajo escolar individual? La respuesta general en el grupo estuvo enfocada al amor a sus hijos, el cariño que les tienen y en el deseo de que se superen y no vivan lo que ellos han vivido; es decir, los deseos de que tengan una vida mejor que la de los padres. Este primer punto es importante para el trabajo en la escuela con los padres de familia; es sobre la base del interés, la expectativa y los deseos de los padres de familia respecto a la educación de sus hijos, que se podrían promover estrategias diversas para que apoyen a sus hijos en los diferentes procesos de aprendizaje escolar y su desarrollo educativo en general.

En estudios a gran escala, Mella y Ortiz (1999) en el caso de alumnos chilenos y Cervini (2002) en el caso de alumnos argentinos, han reportado el papel de las expectativas e intereses de los padres de familia como factores significativos en resultados de aprendizaje. Asimismo, estos datos parecen respaldar dos de las razones por las que los padres deciden apoyar a sus hijos, según las propuestas de Hoover-Dempsey y Sandler (1997): *1*) las expectativas y creencias de los padres de que ellos pueden apoyar significativamente en la escolarización de sus hijos, y *2*) la creencia de los padres de que su apoyo puede hacer una diferencia positiva en la escuela en favor de sus hijos.

Un segundo aspecto por considerar es el sentido de la eficacia para apoyar a sus hijos, es decir, respecto a las estrategias de los padres y madres de familia para apoyar a sus hijos. Una característica de este grupo de padres y madres es el reconocimiento de sus propias limitaciones para ayudar a sus hijos, principalmente la falta de conocimiento de las materias. Todos y todas manifestaron sentir que no tienen los conocimientos disciplinarios (por ejemplo de español y de matemáticas) necesarios para apoyar a sus hijos, y también manifestaron que tienen cierta desconfianza del uso de internet por no saber utilizarlo. Pero ¿cómo logra este grupo de padres y madres de familia resolver y superar estas limitaciones? De las respuestas proporcionadas se infiere que en los temas en los que los padres y las madres no pueden responder adecuadamente, motivan al niño a buscar a otras personas para apoyarse, quienes a la vez van constituyéndose en redes de apoyo: hermanos mayores,

familiares, otros maestros, etc. De igual forma, los padres se apoyan en el uso de herramientas tecnológicas como internet para poder ayudar a sus hijos.

Estos datos sugieren que, independientemente del nivel educativo de los padres (papás y mamás) y de su nivel de su conocimiento de los temas de estudio de sus hijos, pueden ayudarlos de manera significativa en su aprendizaje (Bazán *et al.*, 2007).

Estos datos obtenidos en un grupo de padres de familia de una escuela pública de una zona popular de Cuernavaca, Morelos, coinciden con los datos de un análisis de evaluaciones a gran escala reportados por Carvallo, Caso y Contreras (2007) con tres mil alumnos de sexto grado de primaria y tercero de secundaria en Baja California, de que el apoyo familiar educativo reportado por los alumnos influyó significativamente y de manera positiva en los resultados del logro académico tanto en matemáticas como en español. De igual forma, estos hallazgos parecen respaldar el supuesto de Hoover-Dempsey y Sandler (1997) de que otra razón principal para que los padres decidan apoyar a sus hijos en su aprendizaje y estudio, es el interés de aprender mejores estrategias para ayudarlos académicamente.

El tercer punto se refiere a los indicadores o señales para que los padres decidan ayudar a sus hijos, y a realizar actividades de repaso o evaluación del dominio de sus hijos para los exámenes o evaluaciones. Las dificultades ante ciertas tareas, así como las calificaciones bajas, se consideran como oportunidades para acercarse a ayudar al hijo, así como los gestos o manifestaciones corporales o emocionales que indican que el niño está teniendo dificultades para realizar la tarea o al prepararse para un examen o una exposición. Los padres manifiestan que para que ellos puedan ayudarlos es necesaria la aceptación del niño. Este punto es muy importante tanto para el inicio de la ayuda de los padres, ya sea para la supervisión del estudio o de las actividades de repaso y evaluación. En ocasiones los niños pueden interpretar la ayuda y supervisión de los padres como entrometimiento, y estas variables podrían aparecer como predictores negativos de los indicadores de logro académico.

En el contexto de Morelos, Bazán *et al.* (2014) han obtenido una relación significativa y negativa entre la percepción de alumnos de quinto grado respecto al nivel de apoyo familiar recibido y el desempeño en lengua escrita en resultados de aprendizaje, y en Baja California, Carvallo *et al.* (2007) encontraron que la variable "con-

trol familiar educativo" (supervisión por parte de los padres en las tareas y en los estudios) afectó significativa y negativamente en los logros en matemáticas y español. Para que esta relación funcione se requiere una convivencia constante, por ello tiene sentido que el tiempo que se asigne al estudio en casa sea después de la hora de la comida y en el comedor familiar, que es un punto importante de las relaciones familiares.

Como cuarto punto está la cuestión de si el trabajo de los padres afecta el apoyo que brindan a sus hijos. Aunque algunos de ellos consideran que su trabajo no les afecta porque sus hijos tienen prioridad, otros expresan que hay ocasiones en que el trabajo les impide darles mayor tiempo de atención y por lo tanto más apoyo en el estudio. Sin embargo esta situación hace reflexionar a los padres sobre la calidad del apoyo que pueden brindarle a sus hijos. Asimismo, el hecho de que los padres tengan poco tiempo para ayudar a sus hijos ha derivado en que éstos desarrollen un cierto sentido de iniciativa, lo cual es notorio en que ellos toman sus libros para repasarlos cuando llega el periodo de evaluaciones sin necesidad de que los padres se los pidan.

Otro aspecto es que los padres de estos alumnos considerados con alto desempeño piensan que sus hijos no son buenos en todas las materias, considerándolos regulares en español y matemáticas, por ejemplo. Aun así, los padres dicen que ellos saben que sus hijos aprenden, por el tipo de explicaciones que dan, por la opinión de los maestros y por sus comentarios de temas nuevos que comentan en casa.

Finalmente, ya que estos aspectos se enfocan en familias que tienen un hijo con alto desempeño, sería interesante ver qué sucede en familias donde hay alumnos con bajo desempeño escolar o con algún tipo de discapacidad. Ésta sería una asignatura pendiente para futuras investigaciones sobre apoyo familiar.

Referencias

Alcalay, L.; N. Milicic y A. Torretti (2005), "Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres", en *Psykhe*, vol. 14, núm. 2, pp. 149-161.

Backhoff, E.; A. Sánchez, M. Peón y E. Andrade (2010), "Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de

educación básica en México: 2000-2005", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-18.

BARTAU, I. (1997), "El enraizamiento del conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y la educación en el contexto sociocultural y familiar próximo", en *Bordón*, vol. 49, núm. 3, pp. 289-315.

BAZÁN, A.; D. CASTELLANOS y M. LÓPEZ; B. OSUNA y G. ROSS (2003), "Interés familiar, opinión del maestro y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 20, pp. 255-264.

_____; B. SÁNCHEZ y S. CASTAÑEDA (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 701-729.

_____ y L. DOMÍNGUEZ (2009), "Apoyo familiar y desempeño en lengua escrita en escolares de quinto grado de primaria", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 14, número especial, pp. 219-224.

_____; D. CASTELLANOS y M. LÓPEZ (2010), "Structural Modeling of Variables Related to Parental Support in Mexican Children's Perfomance on Reading and Writing", en *Educational Research and Review*, vol. 5, núm. 10, pp. 557-568.

_____; R. FÉLIX y L. DOMÍNGUEZ (2014), "Apoyo familiar y desempeño académico: un caso con estudiantes mexicanos de quinto grado de primaria", en A. Bazán y N. I. Vega (coords.), *Familia-escuela-comunidad*, vol. 1, *Teorías en la práctica*, México, UAEM/Juan Pablos.

CARVALLO, M.; J. CASO y L.A. CONTRERAS (2007), "Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 2, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvallo.html>.

CASTREJÓN, L. y M. PÉREZ (1998), "Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico", en *Bordón*, vol. 50, núm. 2, pp. 171-185.

CASTRO, D.; B. LUBKER, D. BRYANT y M. SKINNER (2002), "Oral Language and Reading Abilities of First-Grade Peruvian Children: Associations with Child and Family Factors", en *Inter-*

national Journal of Behavioral Development, vol. 26, núm. 4, pp. 334-344.

CERVINI, R. (2002), "Participación familiar y logro académico del alumno", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 43, pp. 93-94.

ECCLES, J.S. y R.D. HAROLD (1996), "Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling", en A. Booth y J. F. Dunn (eds.), *Family-School Links: How do they Affect Educational Outcomes?*, Mahwah, Erlbaum, disponible en <http://www.redorbit.com/news/education/1086552/involving_ lowin come_parents_in_the_schools_communitycentric_stra tegies_ for_school/#YMy5eVTZCqVOqrVR.99>.

EPSTEIN, J. (2011), *School, Family, and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving School,* segunda edición, Boulder, Westview Press.

GARCÍA, G. (1989), "Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes", en *Lectura y Vida*, vol. 10, núm. 3, pp. 8-11.

GREENHOUGH, P. y M. HUGHES (1999), "Encouraging Conversing: Trying to Change What Parents do When their Children Read with Them", en *Reading*, vol. 33, núm. 3, pp. 98-105.

GROLNICK, W.S. y M.L. SLOWIACZEK (1994), "Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model", en *Child Development*, vol. 65, núm. 1, pp. 237-252.

HALSALL, S. y C. GREEN (1995), "Reading Aloud: A Way for Parents to Support Their Children's Growth in Literacy", en *Early Childhood Education Journal*, vol. 23, núm. 1, pp. 27-31.

HOOVER-DEMPSEY, K.V.; O.C. BASSLER y J.S. BRISSIE (1992), "Explorations in Parent-School Relations", en *Journal of Educational Research*, vol. 85, núm. 5, pp. 287-294.

_____ y H. SANDLER (1997), "Why do Parents Become Involved in their Children's Education?", en *Review of Educational Research*, vol. 67, núm. 11, pp. 3-42.

_____; J. WALKER, H. SANDLER, D. WHETSEL, C. GREEN, A. WILKINS y K. CLOSSON (2005), "Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications", en *Chicago Journals. The Elementary School Journal*, vol. 106, núm. 2, pp. 105-130.

HORNBY, G.C. (1990), "The Organisation of Parent Involvement", en *School Organisation*, vol. 10, núm. 2-3, pp. 247- 252.

KOHL, G.O.; L.J. LENGUA y R.J. MCMAHON (2000), "Parent Involvement in School. Conceptualizing Multiple Dimensions and their Relations with Family and Demographic Risk Factors", en *Journal of School Psychology*, vol. 38, núm. 6, pp. 501-523.

MARTÍNEZ-RIZO, F. (2004), "La educación, la investigación educativa y la psicología", en S. Castañeda (ed.), *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, México, El Manual Moderno, pp. 3-13.

MARTINIELLO, M. (1999), *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina,* Development Discussion Paper, núm. 709, Cambridge, Harvard Institute for International Development.

MELLA O. e I. ORTIZ (1999), "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núm. 1, pp. 69-92.

MYRBERG, E. y M. ROSÉN (2006), "Reading Achievement and Social Selection in Independent Schools in Sweden: Results from IEA-PIRLS 2001", en *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, núm. 2, pp. 185-205.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) (2006), *Panorama de la educación 2006. Indicadores de la OCDE*, México, Santillana.

PURKEY, S. y M. SMITH (1983), "Effective Schools: A Review", en *Elementary School Journal*, vol. 83, núm. 4, pp. 427-452.

REGLIN, G. (2002), "Project Reading and Writing (RAW): Home Visitations and the School Involvement of High-Risk Families", en *Education*, vol. 123, núm. 1, pp. 153-160.

REIMERS, F. (2003), "El contexto social de la evaluación educativa en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 33, núm. 3, pp. 9-52.

_____ y S. CÁRDENAS (2007), "Who Benefits from School-Based Management in Mexico?", en *Prospects*, vol. 37, núm. 1, pp. 37-56.

SCHMELKES, S. (2003), "Escuelas, maestros y resultados de aprendizaje en América Latina", en *Comie, VI Congreso Nacional de Investigación Educativa Conferencias Magistrales*, México, Comie, pp. 128-158.

STEINBERG, L.; S. DORNBUSCH y B. BROWN (1992), "Ethnic Differences in Adolescent Achievement. A Perspective", en *American Psychologist*, vol. 47, núm. 6, pp. 723-729.

VALDÉS, A. y M. URÍAS (2010), "Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos", en *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 99-114.

WAGNER, D. y J. SPRATT (1988), "Intergenerational Literacy. Effects of Parental Literacy and Attitudes on Children's Reading Achievement in Morocco", en *Human Development*, vol. 31, núm. 6, pp. 359-369.

YAMAMOTO, Y.; S.D. HOLLOWAY y S. SUZUKI (2006), "Maternal Involvement in Preschool Children's Education in Japan: Relation to Parenting Beliefs and Socioeconomic Status", en *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, núm. 3, pp. 332-346.

ANEXO 1
GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA REALIZACIÓN DEL GRUPO FOCAL

Categoría	*Preguntas*
1) Percepción del rol parental respecto al apoyo (responsabilidad y acciones).	*1*) ¿Los padres deben involucrarse en apoyar el aprendizaje de sus hijos? ¿Por qué? *2*) ¿Qué actividades realizan ustedes para apoyar el aprendizaje de sus hijos?
2) Percepción de la oportunidad para poder apoyar (invitación y demanda de apoyo por parte del niño).	*3*) ¿Cuál es la señal para que ustedes decidan ayudar a su hijo en alguna tarea o cuando tiene que estudiar para un examen? *4*) ¿Cómo le hacen para saber si su hijo tiene tareas o exámenes?
3) El sentido de la eficacia (tiene o no estrategias) para apoyar a sus hijos.	*5*) ¿Cuáles son las estrategias o actividades que realizan cuando su hijo tiene dudas o no entiende la tarea? *6*) ¿Nos puede dar un ejemplo de cómo le explica alguna tarea a su hijo? *7*) ¿Han sentido alguna vez la necesidad de hacer algo más para apoyar a su hijo de mejor manera en la escuela? Cuando esto pasa, ¿qué han hecho? *8*) ¿Cuáles son las habilidades y conocimientos que requieren ahora para poder apoyar mejor en el aprendizaje de su hijo?
4) Tiempo y espacio proporcionado para el estudio.	*9*) ¿Qué momento del día utilizan para que su hijo realice las tareas? ¿Por qué? *10*) ¿Cómo es el lugar donde su hijo hace las tareas? ¿Ustedes lo designaron?
5) Repaso y evaluación.	*11*) ¿Qué hacen para saber si su hijo está preparado para los exámenes?
6) La situación familiar, de empleo y otras demandas familiares que probabilizan o dificultan el apoyo (tiempo, horarios).	*12*) ¿El trabajo remunerado o voluntario dificultan el apoyo que pueden darle a sus hijos en sus tareas o preparación para exámenes? *13*) ¿Qué otras situaciones familiares podrían afectar el tiempo y la calidad con que ayudan a su hijo en sus tareas y exámenes?
	14) ¿Qué consejo le darían a otros padres para que sus hijos tuvieran un buen desempeño académico, como el de los suyos?

10. Percepción de apoyo familiar como variable asociada a la actitud hacia el estudio en nivel medio superior

Carlos Arturo Ramírez Rivera
Eneida Ochoa Ávila
Jesús Aceves Sánchez

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) afirma que la integración de los mercados financieros a lo largo de los últimos años representa, sin lugar a dudas, el aspecto más espectacular de la globalización, la cual ejerce una fuerte influencia en los actores que tienen bajo su responsabilidad los procesos educativos, y éstos a su vez tienen que hacerle frente a un reto inevitable y a la necesidad de tomar decisiones cruciales para la formación de los jóvenes. El desafío consiste en el desarrollo del conocimiento y las capacidades de éstos para fortalecer la productividad humana (UNESCO, 2005).

Asimismo, en el año 2004 la UNESCO justificó la importancia de considerar la relación familia-escuela explicando esta necesidad en tres puntos importantes: *a*) el reconocimiento de que los padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas, *b*) el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños y *c*) la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia (UNESCO, 2004).

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) declaró en 2003 que para mejorar la calidad de la educación es necesario lograr una interacción efectiva entre los padres de familia y los docentes. Este organismo incluye, entre sus indicadores para evaluar la calidad del sistema educativo, los siguientes aspectos relacionados con la familia: *a*) índice de equipamiento básico en el hogar, *b*) índice de hacinamiento en los hogares, *c*) índice de acceso a medios de comunicación en los hogares,

d) escolaridad de los padres, *e*) porcentaje de alumnos cuyos padres tienen expectativas de educación media superior o más, *f*) porcentaje de padres que tienen el hábito de la lectura, *g*) índice de participación de los padres y *h*) porcentaje de padres que participan en reuniones de padres de familia en la escuela.

Sin embargo el involucramiento familiar suele presentar ciertas dificultades, Guzmán y Martín del Campo (2001) señalan que, a diferencia de otros países como Inglaterra, en donde los padres toman decisiones en relación con asuntos tanto pedagógicos como organizativos en las escuelas, en México no es muy común que los padres participen en estas decisiones. Teóricamente existen los consejos de participación social, en los cuales pueden proponer cuestiones pedagógicas y participar para mejorar los procesos educativos, sin embargo en la práctica estos organismos casi no existen y por lo tanto, no desempeñan las funciones mencionadas.

A partir del ciclo escolar 2013-2014 entró en vigor la reforma que obliga al Estado a proporcionar educación media superior (EMS). El horizonte previsto para arribar a una cobertura universal es el año 2022. Hoy se atiende a dos terceras partes de la población en edad de cursar la educación media superior y la meta para el año 2018 es llegar a 80%. El desafío no se limita a aumentar los espacios educativos disponibles en el bachillerato y la educación técnica, también es necesario proponer una oferta que atraiga a los jóvenes a la escuela, que sea capaz de retenerlos al entender las razones que motivan el abandono y prepararlos para que tengan acceso a mejores empleos o a continuar sus estudios. Asimismo, se requiere revalorar la formación para el trabajo e impulsar con renovado vigor el reconocimiento de las competencias adquiridas para el desempeño laboral (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013a).

Afrontar el reto de la EMS significa que los actores de la enseñanza desplieguen talento y habilidad para innovar en el proceso educativo. Debido a que los recursos son escasos, será importante aprovechar la capacidad instalada y diversificar la oferta con nuevas modalidades a partir del uso de las nuevas tecnologías. Asimismo, se debe garantizar la calidad de los planes y programas de estudio que se ofrecen en cada plantel así como establecer vínculos con el sector productivo, a fin de beneficiarse de la capacidad de éste para complementar la formación de los jóvenes. Se propone establecer una comunicación estrecha con los padres de familia para que apoyen en el proceso formativo de sus hijos, poner en juego estrategias

de acompañamiento para el apoyo a estudiantes y reducir los factores de riesgo que amenazan la permanencia de los jóvenes en la escuela. Finalmente, es prioritario atender el desarrollo profesional de los docentes a través de una formación y actualización que les permita desarrollar con éxito su tarea docente (SEP, 2013b).

La EMS, establecida actualmente como obligatoria en el artículo 3º de la Constitución, tiene la finalidad de profundizar en la formación integral de los estudiantes, independientemente de que al término de esta etapa continúen sus estudios o ingresen al mundo del trabajo. Asimismo, es la última etapa educativa antes de que las personas lleguen a la edad adulta. Por ello, es fundamental ampliar las oportunidades de los jóvenes para cursar este tipo educativo. También es muy importante que los jóvenes no abandonen los estudios. La tasa de abandono escolar en la EMS fue de 15% al concluir el ciclo 2011-2012, lo cual significa que 650 mil alumnos dejaron la escuela en ese periodo (SEP, 2013b).

En consecuencia, al ser la educación un proceso complejo en el que no hay un responsable único, se requiere la participación de todos los involucrados en los procesos educativos de la EMS: el gobierno, los padres de familia y los mismos adolescentes, y además que los planes y programas de estudios que se ofertan les permitan a los jóvenes adquirir las habilidades y competencias que necesitan para continuar sus estudios de nivel superior, o bien favorezcan su inserción en el mercado laboral.

Es decir, en el ámbito de la EMS se requiere potenciar el desarrollo de competencias funcionales por parte de los estudiantes como resultado de los procesos formativos. El concepto de competencia debe entenderse como un saber hacer complejo que requiere la integración de conocimientos y habilidades, así como su movilización para afrontar eficazmente situaciones problemáticas con significación para la inserción en el campo laboral o bien para la continuidad de estudios universitarios, lo que también implica un componente actitudinal y voluntario sin el cual el desempeño competente se vería comprometido.

En este contexto, es importante conocer la actitud de los estudiantes hacia la enseñanza dentro de la EMS y cómo se relaciona con el apoyo familiar, de tal forma que permita mejorar el desempeño académico de los jóvenes de bachillerato. Por lo tanto, el concepto de "actitud" dentro de la enseñanza consiste en una predisposición adquirida a través de la propia experiencia, que respon-

de ante hechos concretos mediante una dirección establecida por la familia, la escuela y las realidades que viven y que motivan a los jóvenes a reaccionar ante ellos, asumiendo una actitud propositiva ante los problemas que los afectan y atendiendo lo más significativo de su entorno.

De los antecedentes descritos se deriva la siguiente pregunta de investigación: ¿qué relación existe entre el apoyo familiar y las actitudes hacia el estudio en estudiantes de bachillerato?

En cualquier nivel educativo hay diversos factores que intervienen en el desempeño académico de los alumnos, los cuales pueden favorecer o perjudicar su proceso de aprendizaje. Según Núñez (2009), los factores asociados al desempeño escolar son: factores del entorno social, factores familiares, el nivel socioeconómico familiar y el nivel educativo de los padres.

Por otra parte, el rendimiento académico es una variable de amplio espectro debido a que no se relaciona de forma única y directa con aspectos cognitivos, sino que intervienen en él distintos factores contextuales, personales y académicos (Flores y Barrientos, 2010; López, Villatoro, Medina y Juárez, 1996).

Acerca de las variables familiares en cuanto al apoyo de los padres en las actividades de los alumnos correspondientes a sus asignaturas, Reglin (2002) menciona que dichas actividades se componen de tres apartados específicos: proporcionar asistencia o apoyo con las tareas escolares, proporcionar el tiempo y el espacio adecuado para el estudio y mantener comunicación regular con los maestros y directores.

Bazán, Castañeda, Macotela y López (2004) afirman que el apoyo familiar se puede reconocer a partir de la frecuencia de la participación de los padres en actividades que refuerzan la práctica educativa dentro del aula, con las tareas para el hogar, el repaso de los temas de estudio, la lectura y actividades lúdicas que amplíen lo que los niños ven en la clase, además de la evaluación del dominio de los niños sobre los temas abordados en el aula.

Por otra parte, Bazán, Sánchez y Castañeda (2007) indican que el apoyo familiar ha sido considerado uno de los elementos importantes en el proceso educativo y está relacionado con el grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos, el cual tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico de éstos, al igual que el tiempo dedicado por la familia a ayudar en la realización de las tareas escolares.

Navarro, Pérez, González, Mora y Jiménez (2006) y Urías, Márquez, Valdés y Tapia (2009) han encontrado que la participación de los padres de familia en la educación de los hijos se asocia a una actitud y conducta positiva hacia la escuela, mayores logros en lectura, tareas de mejor calidad y mejor desempeño académico en general. Asimismo, dicha participación le brinda beneficios a la familia, ya que permite aumentar su autoconfianza, el acceso a mayor información sobre estrategias parentales, programas educativos y sobre el funcionamiento de la escuela, además de promover una visión más positiva de los profesores.

Marchesi (2003) señala que las relaciones que los padres establecen con sus hijos, sus códigos comunicativos y lingüísticos, sus expectativas sobre su futuro, el apoyo que les proporcionan en las tareas escolares y su participación en las actividades del centro educativo pueden hacer que aumente el interés y esfuerzo de su hijo por ampliar sus conocimientos y mejorar el desempeño académico.

Respecto a la valoración positiva de los padres hacia los hijos y el apoyo familiar percibido sobre su desempeño escolar, Santana y Feliciano (2011) concluyeron que aumenta la confianza del alumnado en su capacidad para superar los objetivos académicos, incluso en el ámbito universitario.

Romagnoli y Cortese (2007) afirman que la mejora del desempeño escolar y una actitud positiva de los estudiantes hacia la escuela se ha logrado a partir del involucramiento de la familia en las tareas escolares de sus hijos, por ejemplo, al preguntar por el trabajo que realizan en diferentes asignaturas, al mostrar interés en su progreso escolar y al conversar sobre lo valioso de una buena educación; de esa forma los niños y los jóvenes perciben que sus familias creen que la escuela es importante, que vale la pena hablar de ello y esforzarse por aprender más.

Gil (2009), en un estudio sobre la relación entre el contexto familiar y el rendimiento escolar en niños de quinto grado, con un total de 3 859 familias participantes de Andalucía, logró confirmar que los padres que tienen una mejor actitud hacia la lectura y le dedican mayor número de horas semanales, favorecen la mejora del nivel de competencia y actitud hacia la lectura. Por tanto se puede afirmar el interés de estas variables para caracterizar el contexto familiar en que se desenvuelve el alumno y valorar, en función de éste, los resultados del aprendizaje logrados en las instituciones educativas.

Suárez *et al*. (2012) identificaron en su estudio la implicación parental en las tareas para la casa (TPC) como una de las seis áreas prioritarias merecedoras de reforma y varios artículos publicados en prensa enfatizan la implicación parental como el componente clave para la mejora del rendimiento escolar. Además, las percepciones, actitudes y comportamientos de los adultos (padres y profesores) hacia las TPC son un importante elemento para acceder a la comprensión de las actitudes de los alumnos hacia esas TPC. No debemos olvidar que padres y profesores son coparticipantes en este proceso y también sus más directos socializadores (González-Pienda y Núñez, 2005).

En consecuencia, el propósito de esta investigación es conocer cómo se comportan las variables percepción de "apoyo familiar" y la "actitud hacia el estudio" en estudiantes de tercer y quinto semestre de nivel medio superior.

MÉTODO

Participaron en la presente investigación descriptiva un total de 743 estudiantes de nivel medio superior inscritos en escuelas particulares incorporadas a una universidad del sur de Sonora, seleccionados de manera no aleatoria. Los alumnos participantes pertenecían al tercero y el quinto semestre. Los alumnos de tercer semestre fueron 372, de los cuales 52.2% (194) fueron mujeres y 47.8% (178) pertenecían al género masculino, con una edad promedio de 16.6 con una desviación estándar de 1.9 y una moda de 16 años. Los alumnos de quinto semestre que participaron fueron 371, conformado por 45.8% (170) de mujeres y 54.2% (201) de hombres, la edad promedio fue de 17.4 con una desviación estándar de 1.03 y una moda de 17 años.

Instrumentos

El instrumento aplicado cumplió con la validez de contenido a través del análisis de expertos, el cual estaba compuesto por 63 reactivos agrupados en ocho secciones: datos generales, percepción del alumno sobre apoyo familiar (AF), estrategias de aprendizaje (EA), actitud hacia el estudio (AE), percepción del estudiante respecto al desempeño docente (DD), atención brindada por directivos (AD),

servicios que ofrece la institución (SI) y el clima escolar que prevalece (CE), con ocho reactivos cada sección excepto la primera, que incluyó siete. Los reactivos de la sección 2 a la 8 presentaron tres opciones de respuesta (frecuentemente, a veces y nunca), ante lo cual se otorgaron tres puntos para la primera opción, dos para la segunda y uno para la tercera. Para los fines de este estudio, se retomó la sección que recabó información sobre la percepción de apoyo familiar y la actitud hacia el estudio.

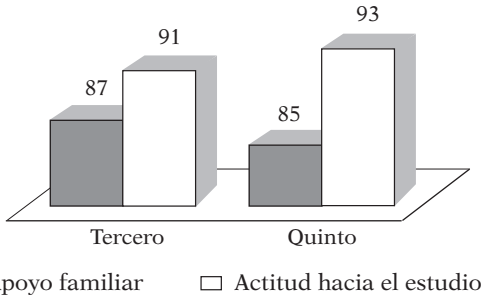
Procedimiento

Después de contar con la versión revisada por los expertos participantes, se solicitó la autorización de los directores de cada escuela de nivel medio superior incorporada a una universidad del sur de Sonora, para ingresar a los salones de clases de tercero y quinto semestre. Una vez obtenida la autorización, se procedió a aplicar el instrumento a los alumnos reunidos en su salón de clases que asistieron el día de la administración, en un tiempo aproximado de 20 minutos. Con los instrumentos aplicados, se procedió a calificarlos y codificarlos para capturar los datos en el paquete estadístico SPSS, versión 22.0, para analizar la información a través de estadística descriptiva e inferencial.

RESULTADOS

Al hacer un análisis descriptivo por semestre se observó que los alumnos de tercer semestre obtuvieron 7 754 puntos en la variable "percepción de apoyo familiar" (véase la figura 1), derivado de la suma de los valores obtenidos en los reactivos que integran esta sección por parte de los participantes (n = 372), lo cual equivale a 87% de indicadores relacionados con percibir apoyo favorable de su familia. En la variable "actitud hacia el estudio" se obtuvo un total de 8 144 puntos, lo cual equivale a 91% de indicadores asociados a una percepción favorable hacia la conducta de estudiar. Por su parte, los alumnos de quinto semestre (n = 371) obtuvieron un total de 7 579 puntos en la variable de percepción de apoyo familiar, lo cual corresponde a 85% de presencia de indicadores. De manera complementaria, se observó que en la variable "actitud hacia el estudio" este grupo alcanzó un total de 8 323 puntos, lo cual equivale a 93%

FIGURA 1
PORCENTAJE DE INDICADORES DE APOYO FAMILIAR Y ACTITUD HACIA EL ESTUDIO EN TERCERO Y QUINTO SEMESTRES



de presencia de indicadores asociados con una percepción favorable hacia el estudio.

Dentro de la variable "apoyo familiar", en los alumnos de tercer semestre hubo reactivos que sobresalieron por el puntaje obtenido; tal es el caso del ítem acerca de la motivación que los alumnos perciben de sus padres para que continúen estudiando, con 94.9% del puntaje esperado. Otro aspecto sobresaliente fue el apoyo familiar con la provisión de una computadora para la realización de las tareas, con 94.5% del total de puntos esperados. Un tercer reactivo que sobresalió fue el que señala que no han dejado de realizar alguna actividad académica por falta de apoyo económico, con 89% del total de puntos esperados.

En el grupo de quinto semestre, el reactivo que mayor puntaje alcanzó fue el que recaba datos sobre la percepción del alumno acerca de que recibe de sus padres motivación para continuar estudiando, con 93.4% del total de puntos esperados. Un segundo reactivo fue contar con una computadora para la realización de sus tareas, con 92.8% del total de puntos esperados. El tercer reactivo fue el que señala que no han dejado de realizar alguna actividad académica por falta de apoyo económico, con 87.6% del total de puntos esperados.

Al hacer una revisión más detallada de los resultados obtenidos en la variable "actitud hacia el estudio", resaltan algunos indicadores en el grupo de tercer semestre, como es el caso del reactivo que recaba información acerca de los planes para continuar estudiando la universidad, donde se registró 97.2% del puntaje esperado.

De igual forma, el reactivo relacionado con la percepción de que estudiar es importante en la vida del alumno, con 95.2% de los puntos esperados. El tercer indicador con mayor porcentaje obtenido fue el que señala que le interesa fortalecer su rendimiento académico, donde se alcanzó 93.8% de nivel de aceptación.

Por su parte, el grupo de quinto semestre en la variable actitud hacia el estudio presentó información donde sobresalen reactivos como interés por continuar estudiando la universidad con 97.8% de aceptación hacia esta situación. Un segundo reactivo es el que señala sentir interés por terminar con éxito su bachillerato, con 96.7% de indicadores favorables. Finalmente, el reactivo que señala que estudiar tiene un valor importante en la vida del alumno obtuvo 95.4% de aceptación.

Para comparar el puntaje obtenido en la variable percepción de apoyo familiar en alumnos de ambos semestres, se utilizó la prueba U de Mannwhitnney por ser dos grupos de datos independientes con datos ordinales, y se encontró que no existe diferencia significativa al obtener un nivel de significancia mayor a 0.05. Sin embargo, al aplicar la misma prueba con la variable actitud hacia el estudio, se encontró evidencia de que sí hay diferencia en los puntajes obtenidos en los alumnos de tercer semestre en comparación con los puntajes obtenidos por alumnos de quinto semestre, ya que el nivel de significancia fue menor a 0.05.

Con la intención de identificar si existe correlación entre las variables de percepción de apoyo familiar y la actitud hacia el estudio que presentan los alumnos, se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman para datos ordinales; el resultado fue que tanto en los alumnos de quinto semestre como en los de tercero, existe evidencia para afirmar que sí hay significancia al obtener un nivel menor a 0.05 en ambos semestres.

Discusión

Los resultados obtenidos para cada grupo de estudiantes en relación con la variable de percepción de apoyo familiar y hacia la conducta de estudiar son muy favorables, lo que permite afirmar que el contexto familiar y escolar donde los jóvenes se desenvuelven favorece positivamente el aprendizaje, así como la posibilidad de concluir su educación media superior.

Respecto a la variable percepción de apoyo familiar en alumnos de ambos semestres se encontró que no existe diferencia significativa, lo que indica que independientemente del semestre que cursan los estudiantes de la muestra, éstos perciben favorablemente el apoyo familiar que reciben de su familia.

Sin embargo, en la variable "actitud hacia el estudio", se encontró evidencia de que sí hay diferencia en los puntajes obtenidos en los alumnos de tercer semestre en comparación con los puntajes obtenidos por alumnos de quinto semestre, ya que el nivel de significancia fue menor a 0.05.

Por esto se concluye que se logró el propósito de esta investigación, que es conocer la forma en que se comportan las variables percepción de apoyo familiar y la actitud hacia el estudio en estudiantes de tercer y quinto semestres de nivel medio superior. Asimismo, nos permite identificar que es importante trabajar en la motivación y las actitudes de los jóvenes hacia sus estudios para que puedan concluir con éxito la EMS y posiblemente logren incorporarse a programas de estudios universitarios, en virtud de que declaran que estudiar tiene un valor importante en su vida.

Es fundamental ampliar las oportunidades de los jóvenes para que estén en posibilidad de cursar su EMS y prever que no abandonen los estudios, lo que permitirá disminuir la tasa de abandono escolar, así como avanzar en los indicadores de cobertura de 80% de la población en edad de cursar EMS para el año 2018, a fin de que en 2022 se logre la cobertura universal, con base en la nueva reforma educativa que se dio a partir del ciclo 2013-2014.

Es importante señalar que para la muestra de estudio de ambos semestres un alto porcentaje percibe que los padres los motivan a seguir estudiando, así como a no dejar de realizar alguna actividad académica por falta de apoyo económico que sus padres les proporcionan y más de 90% cuenta con una computadora. Respecto al abandono de los estudios por falta de recursos económicos se puede apreciar que hay entre 11 y 12.4% que probablemente no perciben problemas económicos en la familia, lo cual pone en riesgo que haya una deserción escolar en caso de que las familias enfrenten problemas económicos fuertes comparados con los que tienen actualmente.

Por este motivo es importante no sólo aumentar los espacios educativos disponibles para el bachillerato y la educación técnica, sino también que se definan estrategias que permitan atraer y retener

a los estudiantes. Basados en entender las razones que motivan el abandono, prepararlos para que accedan a mejores empleos o bien para continuar sus estudios universitarios.

REFERENCIAS

BAZÁN, A.; S. CASTAÑEDA, S. MACOTELA y M. LÓPEZ (2004), "Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. IX, núm. 23, pp. 841-861.

_____; A. SÁNCHEZ y S. CASTAÑEDA (2007), "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 701-729.

FLORES, J. y S. BARRIENTOS (2010), *Factores escolares y extraescolares asociados al logro académico de los alumnos de educación primaria y secundaria en español y matemáticas en Sonora. Un estudio de dos niveles*, México, Mora-Cantúa.

GIL, F.J.H. (2009), "Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado", en *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 301-322.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. y J.C. NÚÑEZ (2005), "La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos", en *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 115-134.

GUZMÁN, E. y S. MARTÍN DEL CAMPO (2001), "Caracterización de la relación familia-escuela y sus implicaciones en la interacción psicopedagógica", en *Educar*, vol. 8, núm. 1, pp. 8-21.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2003), *La calidad de la educación básica en México*, México, INEE.

LÓPEZ, E.; J. VILLATORO, M. MEDINA y F. JUÁREZ (1996), "Autoconcepto del rendimiento académico en estudiantes mexicanos", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 13, núm. 1, pp. 37-47.

MARCHESI, A. (2003), *El fracaso escolar en España*, Madrid, Fundación Alternativa.

NAVARRO, G.; C. PÉREZ, A. GONZÁLEZ, O. MORA y J. JIMÉNEZ (2006), "Características de los profesores y su facilitación de la par-

ticipación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje", en *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 40, núm. 2, pp. 205-212.

NÚÑEZ, A. (2009), "Participación de padres de familia en la educación de sus hijos a nivel secundaria" (tesis de licenciatura), Ciudad Obregón, Sonora, Instituto Tecnológico de Sonora.

REGLIN, G. (2002), "Proyect Reading and Writing (RAW): Home Visitations and the School Involvement of High-Risk Families", en *Education*, vol. 123, núm. 1, pp. 153-160.

ROMAGNOLI, C. e I. CORTESE (2007), "Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos", disponible en <http://valoras.uc.cl/wpcontent/uploads/2010/10/factores_familia.pdf>.

SANTANA, L. y L. FELICIANO (2011), "Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato", en *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 493-519, disponible en <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_21.pdf>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2013a), "Programa sectorial de educación 2013-2018", disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/models/ sep1/Resource/4479/4/images/>.

_____ (2013b), "Dirección General del Bachillerato. Subsecretaría de Educación Media Superior", disponible en <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/bachillerato_general.php>.

SUÁREZ, N.; E. FERNÁNDEZ, R. CEREZO, C. RODRÍGUEZ, P. ROSARIO y J. NÚÑEZ (2012), "Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico", en *Revista de Psicología*, vol. 1, núm. 40, pp. 73-84, Universidad de Oviedo, Aula Abierta 2012, disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/01720123015769.pdf>.

UNESCO (2004), *Participación familiar en la educación infantil latinoamericana*, Santiago de Chile, Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe-UNESCO.

_____ (2005), "Una educación de calidad para todos los jóvenes", disponible en <http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/educ_qualite_esp.pdf>.

URÍAS, M.; L. MÁRQUEZ, A. VALDÉS y C. TAPIA (2009), "El papel de la familia en el logro académico", en J.M. Ochoa, S.V. Mortis, L. Márquez, A. Valdés y J. Angulo (eds.), *Apuntes y aportaciones de proyectos e investigaciones en educación*, México, ITSON, pp. 205-212.

11. Apoyo de los padres en la elección de escuela*

Diego Boerchi

La elección de escuela: importancia y factores que influyen

Se considera que la construcción de la identidad personal es la principal tarea evolutiva de la adolescencia (Erikson, 1985), que se desenvuelve a partir de la propia historia proyectándose hacia el futuro. El futuro tiene un rol fundamental en este momento de la vida del adolescente, porque éste se encuentra en la necesidad de tomar decisiones que lo obligan a precisar proyectos concernientes a sí mismo en su futuro como adulto. Dentro de estas decisiones, la elección escolar y la profesional son seguramente de las más importantes, también porque en muchas ocasiones son las primeras que deben afrontar. De éstas puede depender mucho la propia capacidad, a futuro, de vivir en sociedad de una manera eficaz y satisfactoria, tanto consigo mismo como con aquellas personas con las cuales se relacionará. Por este motivo, esta decisión puede llegar a vivirse de un modo muy intenso por parte del estudiante y de todos aquellos con quienes tiene contacto, particularmente sus padres y maestros. Normalmente un adolescente se encuentra en condición de poder tomar una decisión que resulte correcta, o por lo menos una de las más correctas, sin tantos problemas. Sin embargo, en muchos casos, el proceso de elección no es tan sencillo y lineal como debería o podría ser. Son muchos los motivos, algunos asociados a características internas y otros a influencias sociales y contextuales.

Dentro de las características internas suele citarse principalmente el nivel de maduración personal. Generalmente los estudiantes que son más inmaduros también son los que tienen mayor dificul-

* Artículo traducido del italiano al español por la psicóloga Martina Ferrari Díaz.

tad en identificar sus propios intereses y potencialidades, y por esta razón no cuentan con una base suficientemente sólida desde la cual tomar la decisión. Otras dimensiones que pueden representar una diferencia son la autoestima, el sentido de autoeficacia en el estudio y en la elección, la capacidad de controlar la ansiedad: en los casos en que estas características personales no fueran las adecuadas, asistiremos a fenómenos de procrastinación o de delegación por la incapacidad de controlar el cargo de responsabilidad que reside en la elección y los sentimientos de ansiedad, que pudieran ser insoportables. En otros casos, cada vez más en aumento debido a una mayor capacidad de diagnóstico por parte de los psicólogos, los estudiantes deben enfrentarse a algunos límites cognitivos tales como dislexia, discalculia, disgrafia... todas dificultades que pueden influir en la eficacia al estudiar, y por este motivo es positivo que sean adecuadamente diagnosticados y tomados en consideración en el momento de la elección de una carrera de estudio específica.

El contexto económico, además, puede influir en la elección de varias maneras. La presencia de una oferta de formación amplia y heterogénea distribuida sobre una zona de fácil acceso abre ámbitos de elección más amplios en comparación con los que viven en zonas aisladas y que tienen que recorrer varios kilómetros con servicios públicos inadecuados para poder llegar a la institución escolar. La productividad específica de una zona puede encaminar hacia ciertos rumbos que localmente son más redituables y puede desanimar la inscripción a otras carreras, mientras que la crisis económica puede encaminar a rumbos más profesionalizantes que en pocos años proveen un título de estudio fácilmente redituable, aunque en ocasiones sea para trabajos poco satisfactorios.

Finalmente, y es el elemento que más nos interesa en este contexto, la elección puede estar influida por otros actores sociales. Además de los padres, de los cuales hablaremos ampliamente más adelante, se cita principalmente a los docentes: éstos se encuentran en la condición ideal para valorar el potencial de rendimiento para el estudio en el adolescente, porque observan su desempeño en ese ámbito de manera cotidiana. Sin embargo, también hay que mencionar que sus valoraciones pueden reflejar prejuicios, debido al efecto en ocasiones negativo de la relación específica que se instaura entre el estudiante y el docente, y por la motivación, la cual es medida sobre argumentos de estudio que podrían llegar a cambiar. No es poco frecuente que algunos estudiantes demuestren, en el ni-

vel superior de estudios, motivaciones y capacidades jamás expresadas anteriormente sólo porque se encuentran inmersos en un área de estudio más compatible con sus propios intereses y sus propios métodos de aprendizaje. Otro actor social influyente son los compañeros de clases, o de manera más general, sus pares: un estudiante particularmente inmaduro e indeciso puede correr el riesgo de tomar una decisión derivada de decisiones tomadas por otras personas, y que por lo tanto pueden tener sentido para esas personas pero no para él. Es el caso del estudiante que elige la misma escuela de su amigo más querido sólo por no arriesgarse a perder su amistad y que se encamina a un rumbo formativo para el cual no está capacitado. Por último consideramos también el rol de la sociedad comprendida de manera más global, con una particular atención a los medios masivos: series o programas de televisión dedicados a un argumento específico, por ejemplo, pueden crear intereses y expectativas en grandes porciones de la población adolescente. El problema es que aquellos intereses maduran sobre expectativas profesionales que, muy seguido, no encuentran una correspondencia con la realidad laboral.

El rol de la familia

La familia transmite, de una generación a la siguiente, una serie de normas, valores y modelos que intervienen en el desarrollo de la identidad del adolescente e influyen en las decisiones referentes al propio futuro. Éstos, en ocasiones directa y en otras indirectamente, influyen en las elecciones escolares y profesionales: pensemos en la influencia de la familia en la identidad de género, y en cuanto a ésta y las expectativas que los padres tienen sobre las decisiones profesionales. De acuerdo con el género del hijo, la familia puede manifestar expectativas sobre cierto tipo de carreras y, si bien en las últimas décadas se ha reducido de manera general la diferenciación entre carreras para hombres y mujeres, principalmente en zonas rurales es posible que se invierta más en los hombres y que para las mujeres se presenten opciones mucho más limitadas.

Para comprender el rol de la familia, es útil hacer referencia a la aproximación sistémica que reconoce la singularidad del estudiante pero que la comprende en el interior de un contexto mucho más amplio de lo que es, en primera instancia, la familia. Los intereses,

los valores, pero también las capacidades del adolescente, pueden ser comprendidos en su totalidad sólo en la medida en que sean considerados como una expresión del sistema familiar en el cual está inmerso (Sbattella, 2002). La relación entre el estudiante y su familia, aunque puede ser conflictiva como es común a esa edad, es una relación que otorga muchas explicaciones y que debe ser tomada en consideración, porque cada elección amenaza el equilibrio homeostático del sistema familiar y, por lo tanto, se corre el riesgo de no efectuarla de una manera suficientemente libre y proyectada hacia el futuro como debería ser. Por ejemplo, la inscripción a una carrera universitaria puede exigir a la familia tanto la posibilidad de tolerar la ausencia del hijo por largos periodos de tiempo, como una reducción del propio ritmo de vida para poder mantenerlo en sus estudios: en estas situaciones, es posible que algunas familias no se sientan en condición de aceptar todo lo que implica y por lo tanto encaminen al hijo a opciones menos costosas y que faciliten una rápida inserción al mercado laboral.

La clase social a la que pertenecen, la cual determina las expectativas sociales y la disponibilidad económica, es sin duda alguna un elemento que influye en las elecciones escolares de los miembros. Pertenecer a una familia de clase social media, usualmente abre un abanico de posibilidades más amplio: a diferencia de las clases más bajas, le permite al estudiante contar con los recursos suficientes para garantizar cualquier rumbo formativo sin tener que modificar de manera consistente su calidad de vida; a diferencia de las clases más altas, donde usualmente no refieren contextos profesionales bien definidos ante los cuales quieran encaminar a sus hijos (por ejemplo, proseguir la gestión de un negocio familiar o la "historia profesional" de la familia, como notario o médico).

Apoyo de los padres en la elección de la carrera de los hijos

Hasta el momento hemos considerado a la familia en un sentido extenso, haciendo referencia también a hermanos o parientes ocasionales que, en efecto, son parte de la misma. Sin embargo, nuestro interés, en este contexto, se centra en el rol que cumplen los padres sobre las elecciones de sus hijos en relación con la de todos los demás miembros de la familia, asumiendo su especificidad.

Sabemos que las expectativas de la carrera, a las que podemos definir como el conjunto de ideas, objetivos e intenciones dirigidos a un futuro profesional, tienen una fuerte influencia sobre la elección de una carrera y por lo tanto también en las elecciones escolares. Las investigaciones científicas han demostrado que las expectativas de carrera de los estudiantes están fuertemente influidas por las expectativas de sus padres (Leung, Hou, Gati y Li, 2011; Otto, 2000; Whiston y Keller, 2004). Sin embargo, el concepto de "influencia" se refiere principalmente a un proceso que tiene como consecuencia elecciones de los hijos que sean coherentes con las expectativas de los padres, no elecciones que sean coherentes con los intereses de los hijos y con las oportunidades del contexto. En el primer caso la atención se centra en el contenido, es decir, qué se elige; en el segundo, en el proceso, es decir, cómo se elige. En la primera situación los padres influyen, mientras que en la segunda acompañan, apoyan y favorecen la maduración del hijo.

Dietrich y Kracke (2009), partiendo del análisis de pasadas investigaciones cualitativas (Kracke y Noack, 2005; Oechsle, Maschetzke, Rosowski y Knauf, 2002; Young *et al.*, 2001), identifican tres tipologías de conductas que los padres pueden llevar a cabo en el momento en que se requiere su apoyo para la elección de la carrera de los hijos: apoyo, interferencia y falta de compromiso. Además, después de haber evidenciado que diversos estudios han demostrado cómo un estilo de apego seguro, una relación padres-adolescentes que favorezca el proceso de individuación del hijo y una paternidad competente se correlacionan con una mayor actividad de exploración de carreras, a más altos sentimientos de autoeficacia hacia la gestión de la propia carrera y a un desarrollo más precoz de la propia identidad vocacional, estos autores demuestran que también un adecuado apoyo de los padres puede influir sobre las mismas dos dimensiones. El motivo, muy probablemente, se encuentra en el hecho de que un padre que apoya es un padre que hace sentir al hijo el derecho de explorar y que lo coloca en la condición emocional adecuada para lograrlo.

Los mismos autores demuestran que también los padres que manifiestan estilos comportamentales caracterizados por la interferencia y la falta de compromiso aumentan las probabilidades de que el hijo exprese dificultades en las decisiones sobre su carrera.

Pero ¿qué ayuda puede influir positivamente en la calidad de las elecciones de los hijos? Según Young, Friese y Dillabough (1991)

es posible identificar cinco modalidades, retomadas de una investigación que involucra tanto a los estudiantes como a sus padres. Dos de estas modalidades hacen referencia a los resultados (responsabilidad y autonomía), y las tres restantes al proceso (apertura en la comunicación, apoyo y motivación, dirección y orientación).

Por "responsabilidad" se entiende apoyar el desarrollo de los jóvenes que se hacen cargo de sus propias acciones y de sus vidas. Lo anterior los prepara de modo que cuando se presenta la necesidad, ellos se encuentran en condición de tomar decisiones importantes de manera independiente. Se desarrolla trabajando la percepción de las consecuencias de sus acciones y sobre el aprendizaje que los éxitos en su carrera dependen de un esfuerzo constante, de hábitos de trabajo y una ética profesional.

Por "autonomía" se comprende el reconocimiento de la libertad de elección sobre los propios intereses de los hijos, sin que estén demasiado influidos por los adultos. Esto se logra en la medida en que se reconoce la necesidad de individuación del adolescente con respecto a la familia, como la construcción de una identidad personal y profesional que se diferencie, por lo menos en parte, de aquella del núcleo de origen.

La "apertura en la comunicación" se centra en el respeto hacia el hijo, en una comunicación padre-hijo positiva y abierta, en la interacción recíproca entre los padres y los hijos así como una mínima interferencia por parte de los padres. Principalmente en el momento en que el hijo tiene que afrontar ciertas dificultades, en ocasiones se manifiesta con el intercambio de opiniones y con demostraciones de interés por parte de los padres hacia los problemas de sus hijos.

"Apoyo y motivación" se refiere a la necesidad del hijo de sentir la presencia de los padres en los momentos en los cuales debe enfrentar algunas decisiones o lograr ciertos objetivos. A los padres se les pide confiar en los hijos, no desmotivarlos y no realizar las actividades y toma de decisiones que le corresponden a sus hijos. Los autores subrayan que esta capacidad no debe ser improvisada momentos antes de tomar una decisión, sino que más bien una actitud de apoyo debe irse formando desde mucho antes y no solamente en relación con la elección de carrera.

Finalmente, por "dirección y orientación" se entiende la ayuda concreta que los padres pueden otorgar al gestionar el abanico de opciones y elección entre los programas de formación y las ocupaciones sobre las cuales los jóvenes deben elegir. Es una ayuda de

tipo unidireccional del padre hacia el hijo, el cual fue mencionado por un reducido número de estudiantes que participaron en la investigación, y también de los padres, presentándose sólo en la medida en que consideran que el hijo se encuentra en una situación particularmente difícil. Además, con respecto a este tipo de apoyo, muchos refieren la ayuda de actores externos, particularmente de terapeutas escolares.

A partir de estas investigaciones, podemos reflexionar acerca del apoyo de los padres en la elección de carrera, sobre todo en un momento del desarrollo de la personalidad particularmente delicado como es la adolescencia, y se puede concluir que el apoyo de los padres es importante debido a por lo menos dos razones. La primera razón refiere a la "tolerancia social" de la decisión que el adolescente debe tomar. Es fácil reconocer que los adolescentes tienden a manifestar preferencias inestables: un día declaran interés hacia cierta área de estudio y al día siguiente proponen otra. Éste no es un síntoma de desorientación o incompetencia, más bien es un indicador del proceso que se está llevando a cabo y que lleva al estudiante a confrontar diversas alternativas para comprender cuál puede ser la más compatible consigo mismo y con el contexto que lo rodea y en el cual debe elegir. En este proceso, se ampara en el apoyo que pueden proporcionarle los adultos: cuando comunica un posible interés, su objetivo es retomar la reacción del adulto usándola como un espejo para comprender si puede considerarlo válido.

Entre los adultos existen dos categorías que revisten un rol de particular importancia. Por un lado se encuentran los docentes, a partir de los cuales los estudiantes esperan poder tomar indicaciones sobre la factibilidad de su elección de acuerdo con sus verdaderas capacidades y actitudes. La interrogante que se les presenta es: "¿Lo puedo lograr?, ¿tengo las capacidades de estudio, las actitudes, los conocimientos básicos para poder afrontar esa carrera?". Es fundamental que el docente se esfuerce en elaborar una opinión realista de acuerdo con las verdaderas potencialidades del estudiante, sabiendo que su desempeño puede modificarse al cambiar la trayectoria de estudios y la maduración personal, y que lo ayude a evitar tanto la sobreestimación de las propias capacidades como la desvalorización. Los padres, por otro lado, desempeñan un rol distinto pero igual de importante: la reacción que el adolescente desea activar y comprender no hace tanta referencia a la sostenibilidad de la elección que se está valorando como a la coherencia con las

normas y valores del contexto de referencia, es decir, la familia de pertenencia *in primis*. Y lo realiza evaluando la coherencia con las expectativas de los padres. El adolescente, en otras palabras, no está manifestando sólo un posible interés, sino que está preguntando a los padres: "¿Si yo entrara a esta escuela, ustedes estarían de acuerdo?, ¿la considerían aceptable para ustedes y las personas que conocemos, parientes y otros?". Es una pregunta importante, que denota el deseo, y por lo tanto la necesidad del adolescente de continuar siendo parte de aquel contexto. Esto no significa que el adolescente pretende seguir al pie de la letra las expectativas de los padres. Simultáneamente está retomando otras expectativas y, principalmente, está buscando mediar entre las mismas y sus propias experiencias, de estudio y otras, que le han permitido desarrollar un mayor interés hacia diversos cursos específicos o sectores profesionales.

Es fácil intuir que en algunos casos habrá coherencia entre las expectativas de los padres y los intereses de los hijos, y esto implicará que la elección sea más sencilla, mientras que en otros casos habrá una distancia mayor que convertirá la mediación en un proceso difícil. Prestar atención a los propios intereses es importante porque genera motivación para afrontar un trayecto específico de estudios, pero la atención hacia el contexto es igualmente importante porque esto puede facilitar u obstaculizar primero el estudio y posteriormente la inserción laboral. El estudiante que decide hacer caso sólo a sus propios intereses, cuando éstos son contrarios a las expectativas de los padres, debe saber que después tendrá que demostrar la validez de su elección y que, probablemente, tendrá que recurrir principalmente a sus propios esfuerzos para enfrentar las tareas y dificultades de su carrera. Por otro lado, los padres que impongan una elección más coherente con sus propias expectativas y menos con los intereses de los hijos deben tener en cuenta que lo anterior probablemente influirá negativamente en la calidad del estudio y en la motivación para integrarse al ámbito laboral, aunque puedan presentarse mayores fuentes y oportunidades de trabajo con respecto a otros.

Debido a lo anterior, se vuelve fundamental que tanto padres como hijos comprendan que la elección de una carrera debe ser "madura", y que esto requiere tiempo y esfuerzo, pero también disposición para discutir las propias posturas, y que sólo un proceso vivido en conjunto puede llevar a una elección compartida que traiga consigo muchas ventajas.

Una segunda razón hace referencia a la "sostenibilidad emocional" del proceso de elección. Como se mencionó anteriormente, es común que la elección de una trayectoria de estudio secundario[1] constituya la primera elección verdaderamente importante que un adolescente realiza y, considerando cuánto puede influir a lo largo de su vida, llega a estar cargada de valor. Es fácil comprender cómo el adolescente puede experimentar sentimientos de malestar en esos momentos, al punto de mostrar conductas desadaptativas que puedan mantener bajo control la ansiedad de la cual se derivan. La conducta desadaptativa clásica es la procrastinación, fruto de la negación como mecanismo de defensa: si pensar en la elección de escuela genera ansiedad, para reducirla es suficiente con dejar de pensar en ello, no mostrar interés en la tarea que se va a realizar y posponer hasta el último momento la elección. Es fácil intuir que ésta no será adecuadamente madura y, por lo tanto, habrá una alta probabilidad de confiarla al azar o a la influencia de las personas que lo rodean, sobre todo de aquellas que para el adolescente son de mayor confianza, como el compañero de clases con el cual quiere proseguir el año siguiente. Otra conducta desadaptativa, fruto de la manifestación de la ansiedad que no logra mantenerse bajo control, es la indecisión.

Salami (2004) ha demostrado la manera en que la aplicación de un protocolo para el desarrollo de la habilidad de manejar la ansiedad ha reducido de manera significativa el nivel de indecisión con respecto a la elección de carrera en una muestra de adolescentes. Debido a que es extraño que se le proponga a un adolescente participar en un proyecto de entrenamiento para el manejo de la ansiedad, generalmente éste buscará ayuda en las personas cercanas a él, principalmente a los padres, que son los primeros de los cuales espera este apoyo. También en este caso el estudiante no pedirá a sus padres soporte técnico para la toma de decisiones (raramente pide información a los padres sobre su carrera, que generalmente obtiene autónomamente mediante internet), pero solicita ayuda principalmente para afrontar una tarea que considera de gran compromiso, que pone en duda su identidad personal en proceso

[1] En Italia, al finalizar el equivalente en México a la educación secundaria, se debe elegir un área de estudio específica (que correspondería a la educación media superior) que prepara en cuatro o cinco años para ingresar a la universidad.

de construcción y que crea un fuerte malestar emocional que se le dificulta manejar solo.

Los padres, por lo tanto, antes que nada deben ser personas que acompañen al hijo en este proceso, que les hagan sentir la cercanía, que los apoyen sobre la posibilidad de elegir correctamente a pesar de su importancia y dificultad, que canalicen su ansiedad y la transformen en comportamientos concretos enfocados a la maduración de la elección. Sin embargo, todo esto no es tan sencillo: existen casos en donde los padres se sienten poco preparados y ansiosos con respecto a la elección que debe realizar el hijo, lo cual puede llevarlos a que también ellos tengan conductas desadaptativas.

> Una de las mayores dificultades que pueden encontrar los padres en la relación con sus hijos se refiere al justo equilibrio entre indiferencia y demasiada implicación: si por un lado es oportuno buscar la estabilización de una relación de cercanía y dependencia menos fuerte en la relación con el hijo, al mismo tiempo es necesario mantenerse cerca para apoyarlo y aconsejarlo (Mancinelli, 2002:125).

Existen dos tipos de conductas desadaptativas que un padre puede llevar a cabo. El primero es la "interferencia", comprendida como el intento de tomar la decisión por el hijo; expresiones como "eres demasiado joven para elegir: ahora yo tomo la decisión y, cuando seas grande, si quieres podrás cambiar de camino" manifiestan (más en los padres que en el hijo) una falta de capacidad para tolerar la ansiedad y aceptar el riesgo implícito de esta elección. El segundo tipo es el desapego, la falta de compromiso, expresiones como "estás en condiciones de tomar esta decisión autónomamente. Te dejo libre: estaré de acuerdo y te apoyaré con cualquier decisión que tomes" realmente manifiestan (también en este caso más en los padres que en el hijo) un sentimiento de insuficiencia, de incapacidad de acompañar al hijo en ese momento.

Generalmente las conductas de interferencia suelen considerarse como la expresión de personalidades autoritarias de los padres que imponen sus propios valores e intereses a sus hijos, mientras que conductas de desapego suelen etiquetarse como un maduro intento de fomentar su autonomía, pero realmente ambos expresan un sentimiento de insuficiencia por parte de los padres y comunican al hijo, en algunos casos, falta de confianza y de reconocimiento so-

bre su derecho de autodeterminación, y en otros un sentimiento de abandono. Como sostienen Brown y Mann (1991), si por un lado existe una relación entre el estilo de elección de los estudiantes y el de sus padres, tanto con referencia a la autoestima con respecto a la capacidad de tomar decisiones, como al nivel de vigilancia en la toma de decisiones, el dato más interesante que se presenta en su investigación es que los estudiantes de sexo masculino de familias monoparentales declaran niveles más altos de autoestima en la toma de decisiones. Esto demuestra que los padres que por necesidad solicitan a los hijos adolescentes una mayor participación en las decisiones familiares, logran desarrollar en ellos una mayor percepción de encontrarse en condiciones de elegir y, probablemente, también una mayor capacidad de hacerlo. En otras palabras, los padres que no están ausentes y que no toman decisiones que corresponden a sus hijos, son padres que favorecen la maduración y que conducen al hijo a las condiciones adecuadas para tomar decisiones eficaces de manera autónoma y responsable.

La medición del apoyo de los padres

Si el apoyo de los padres es un elemento fundamental en el proceso de desarrollo de la carrera de un joven, es importante preguntarse qué tan frecuentemente se presenta en la población en general y, sobre todo, qué estudiantes no tienen ayuda para poder implementar intervenciones que favorezcan el apoyo de los padres o que compensen su ausencia.

Para medir el apoyo de los padres en la elección de una carrera es necesario valerse de instrumentos *ad hoc*, que entren en la tipología de los cuestionarios psicológicos de autoevaluación. De hecho, es difícil pensar en instrumentos de otro tipo que estén en condiciones de ofrecer una evaluación objetiva sobre cuánto apoyo hay por parte de un padre hacia su hijo, por lo cual es indispensable enfocarse en la recopilación de opiniones que puedan obtenerse principalmente desde dos fuentes: los estudiantes y sus padres.

En el primer caso lo que se mide realmente es el "apoyo percibido", es decir, la percepción que el estudiante tiene con respecto al apoyo que recibe, que puede no coincidir con el verdadero apoyo proporcionado. Sin embargo, cabe destacar que muchas veces la percepción hace la diferencia, más que la conducta o la caracterís-

tica en sí misma. Por ejemplo, también en las investigaciones científicas hacen menos referencia a la capacidad real de aprendizaje y más al sentido de autoeficacia de los estudiantes con respecto a sus propias capacidades de aprendizaje: es cierto que una escasa capacidad para el estudio tiene efectos negativos en el desempeño, pero también es cierto que la sola percepción de no ser capaces (independientemente del hecho de no serlo) también puede influir negativamente, porque lleva al estudiante a ni siquiera intentarlo. De manera específica, si un estudiante percibe que sus padres interfieren mucho o son muy desinteresados, independientemente del hecho que sea real o no, tenderá a sentirse sin derecho de elegir por sí mismo o desamparado ante un destino en el cual debería sentirse acompañado.

También en el segundo caso lo que se mide es la percepción, pero ahora la del padre con respecto al apoyo que considera le está ofreciendo al hijo. Cabe destacar que algunos autores pueden cometer el error de considerar que la percepción de los padres coincide con el verdadero apoyo proporcionado, sin embargo no es así. La única alternativa para una medición que se base en la evaluación de la percepción personal puede consistir en construir escalas que no reflejen una opinión mediante la clásica escala Likert, sino más bien que recopile indicaciones sobre la frecuencia con la cual los padres expresan cierto tipo de comportamientos. Sin embargo, también en estos casos no obtendremos evaluaciones objetivas, porque será el fruto de una percepción personal que puede tener distorsiones de diversos tipos, y además tendremos que limitarnos a medir sólo aspectos que sean de fácil observación y cuantificables en términos de frecuencia de la acción. Por ejemplo, sería fácil medir la frecuencia con que los padres ayudan a su hijo a buscar información en internet, mientras que sería más complicado medir la frecuencia con que los padres manifiestan apoyo emocional porque esto se manifiesta en conductas heterogéneas y en ocasiones difíciles de identificar.

Escalas sobre la percepción del apoyo proporcionado por los padres

Si también nos limitáramos a la percepción del apoyo, bibliográficamente se nota una ausencia casi total de instrumentos que re-

copilen la opinión de los padres, por lo tanto se podrá definir el "apoyo proporcionado" que se diferencia de la percepción del "apoyo recibido" por parte de los estudiantes. La única excepción parece ser una escala unidimensional, compuesta por nueve ítems, desarrollada en Italia y denominada "El futuro de los hijos" (Nota, Ginevra, Ferrari y Soresi, 2012). El índice de consistencia interna del alfa de Cronbach resultó ser de 0.76 para la prueba piloto, mientras que una aplicación posterior confirmó la estructura unifactorial y la invarianza factorial entre padres y madres. Además, sin poder hacer referencia a escalas similares presentes en la literatura, la validez discriminante se evaluó con la escala Hope (Snyder *et al.*, 1991), y el Life Orientation Test (Scheier *et al.*, 1994), que produjeron correlaciones débiles pero significativas, partiendo del hecho de que la escala mide un constructo distinto con respecto a los que fueron medidos en las otras dos escalas, pero también que los padres que se definen como más proporcionadores de apoyo presentan además mayores niveles de optimismo y esperanza. En una investigación de Restubog, Florentino y Garcia (2010) existe una excepción, al utilizar la escala CRPSS, originalmente destinada a los estudiantes y que se describirá más adelante, modificando los ítems para recopilar la opinión de los padres con respecto al apoyo que ellos consideran que proporcionan. Cabe destacar la manera en que los autores encuentran una correlación baja pero significativa entre la percepción de los estudiantes y la de los padres (0.18) correlacionando ambas en modo similar y más elevado con la autoeficacia en relación con la elección de una carrera (0.27 en los estudiantes y 0.28 en los padres).

Escalas sobre la percepción del apoyo recibido por parte de los estudiantes

En este caso existen varias investigaciones al respecto, pero muchas de las escalas utilizadas se refieren al típico apoyo que los padres manifiestan hacia sus propios hijos. Dentro de éstas se encuentran: Social Provisions Scale (Cutrona y Russell, 1987); Parental Attachment Questionnaire (PAQ) (Kenny, 1987); Kinship Support Scale (Taylor, Casten y Flickinger, 1993); Social Support Microsystems Scale (Seidman *et al.*, 1995).

En cuanto a instrumentos específicos, existen los siguientes cuatro. El primero es el Career-Related Parent Support Scale (CRPSS)

(Turner *et al.*, 2003), compuesto por cuatro escalas dotadas de una consistencia interna aproximada a 0.75 para la dimensión Asistencia Instrumental (Instrumental Assistance), 0.87 para Modelamiento Relativo a la Carrera (Career-Related Modeling), 0.76 para Motivación Verbal (Verbal Encouragement), y 0.77 para Apoyo Emocional (Emotional Support). La limitación de este instrumento se encuentra en el hecho de que fue elaborado y validado en una muestra de estudiantes en situación de desventaja y no en una población más heterogénea, aumentando así la probabilidad de que las evaluaciones pudieran subestimarse con respecto al verdadero apoyo medianamente provisto por los padres. Una investigación de Cheng y Yuen (2012) en la cual el instrumento fue traducido para la población china, siendo el instrumento validado en una muestra de estudiantes heterogénea por el tipo de escuela al que asiste y por el desempeño escolar, confirma la estructura en cuatro dimensiones y obtiene buenos índices psicométricos.

El segundo instrumento es el Contextual Support for Post-Secondary Planning Scales de Ali, Martens, Button y Larma (2011), que mide el apoyo recibido unifactorialmente pero haciendo referencia a seis orígenes diferentes: madre, padre, hermanos, compañeros, personal escolar y comunidad. El instrumento, por lo tanto, no se limita a medir el apoyo parental, además es el único que mide el apoyo de la madre y el padre por separado. Desde el punto de vista psicométrico, las escalas poseen índices de consistencia interna muy elevados (de 0.97 a 0.98) también a causa del elevado número de ítems que lo componen (de 42 a 51). La excepción se encuentra en la escala Comunidad, que se compone de 15 ítems y tiene un alfa de Cronbach de 0.87.

El tercer instrumento es el Perceived Parental Career-related Behaviors (PCB), Dietrich y Kracke (2009), que mide la percepción que los hijos tienen sobre sus padres en las tres dimensiones mencionadas anteriormente: apoyo (Support), interferencia (Interference) y falta de compromiso (Lack of Engagement). Cada dimensión se mide con una escala compuesta por cinco ítems con adecuados niveles de consistencia interna (apoyo: 0.93 para las adolescentes y 0.75 para los adolescentes; interferencia: 0.72 y 0.78; falta de compromiso: 0.68 y 0.75). Los autores demostraron la existencia de una relación positiva entre apoyo y conductas enfocadas a la búsqueda de carrera, así como entre interferencia y falta de compromiso con las dificultades en la toma de decisiones sobre la carrera.

El cuarto instrumento, desarrollado por el autor de este capítulo, retoma la estructura del PCB, el cual se acaba de describir, SIL (Support, Interference, Lack of Engagement (véase la tabla 1), que sin embargo se diferencia por tres motivos. El primero se refiere al contenido de los ítems, debido a que en varios casos los originales no eran aptos para el contexto italiano. El segundo se refiere al objetivo al cual se enfoca: mientras que el PCB fue aplicado a estudiantes con una edad media de 16 años y un rango de 15-18, la versión italiana se planeó y validó para una muestra compuesta por 75% de estudiantes de 13 años. La decisión se debe a que en Italia a esa edad se les pide a los adolescentes que elijan a qué escuela secundaria de segundo grado asistir entre 23 cursos quinquenales o entre uno de los cursos de Formación Profesional Regional. Considerando que es la primera decisión importante relacionada con la propia carrera y donde el apoyo de los padres puede resultar particularmente influyente, se consideró centrar la atención en esta población de estudiantes. El tercer motivo consiste en un modelo más compejo con respecto al original: cada dimensión fue medida mediante dos subescalas, la de estudio y de trabajo, que permitieron una mayor precisión y globalidad en la medición.

El instrumento se aplicó usando una escala Likert de cuatro puntos (nunca, muy pocas veces, a veces, siempre), antecedida por las siguientes instrucciones: "Indica, usando la escala de 1 "nunca" a 4 "siempre", con qué frecuencia tus padres llevan a cabo las conductas mencionadas a continuación". Estudios en fase de publicación han evidenciado buenos niveles de consistencia interna (apoyo e interferencia 0.80 y falta de compromiso 0.72) y la confirmación del modelo mediante el Confirmatory Factor Analysis.

TABLA 1
VERSIÓN ITALIANA Y TRADUCCIÓN
NO ESTANDARIZADA AL ESPAÑOL DEL SIL

Escala	*Sub-escala*	*Ítem*	*Versión italiana*	*Versión en español*
S	S	1	I miei genitori mi chiedono quali sono i corsi di studio che mi interessano maggiormente	Mis padres me preguntan cuáles son las carreras que me interesan más

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

Escala	*Sub-escala*	*Ítem*	*Versión italiana*	*Versión en español*
I	S	2	I miei genitori a volte tendono a interferire sulla scelta dei miei studi futuri	En ocasiones mis padres tienden a interferir en la elección de mis futuros estudios
L	S	3	I miei genitori non sono interessati a sufficienza alla scelta dei miei studi futuri	Mis padres no están suficientemente interesados en la elección de mis futuros estudios
S	J	4	I miei genitori mi chiedono quali sono i lavori che mi interessano maggiormente	Mis padres me preguntan qué tipo de trabajos me interesan más
I	J	5	I miei genitori a volte tendono a interferire sulla scelta del mio lavoro futuro	En ocasiones mis padres tienden a interferir en la elección de mi futuro trabajo
L	J	6	I miei genitori non sono interessati a sufficienza alla scelta del mio lavoro futuro	Mis padres no están suficientemente interesados en la elección de mi futuro trabajo
S	S	7	I miei genitori mi incoraggiano a cercare informazioni riguardo ai corsi di studio che mi interessano maggiormente	Mis padres me motivan para buscar información sobre las carreras que me interesan
I	S	8	I miei genitori vorrebbero che io condividessi le loro idee sul mio futuro scolastico	Mis padres quisieran que yo compartiera sus planes sobre mi futuro académico

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

Escala	*Sub-escala*	*Ítem*	*Versión italiana*	*Versión en español*
L	S	9	I miei genitori non mi aiutano a sufficienza nella scelta degli studi futuri	Mis padres no me ayudan lo suficiente para la elección de mis futuros estudios
S	J	10	I miei genitori mi incoraggiano a cercare informazioni riguardo ai lavori che mi interessano maggiormente	Mis padres me motivan para buscar información sobre los trabajos que me interesan
I	J	11	I miei genitori vorrebbero che io condividessi le loro idee sul mio futuro lavorativo	Mis padres quisieran que yo compartiera sus planes sobre mi futuro laboral
L	J	12	I miei genitori non mi aiutano a sufficienza nella scelta del mio lavoro futuro	Mis padres no me ayudan lo suficiente en la elección de mi futuro trabajo
S	S	13	I miei genitori mi danno suggerimenti su come scegliere il percorso di studi migliore per me	Mis padres me hacen sugerencias sobre cómo elegir la carrera más apta para mí
I	S	14	I miei genitori a volte mi parlano delle scelte scolastiche che a loro non piacciono	En ocasiones mis padres platican sobre las elecciones de escuela que a ellos no le gustan
L	S	15	I miei genitori pensano di non potermi aiutare più di tanto nella scelta dei miei studi futuri	Mis padres piensan que no pueden ayudarme en la elección de mis futuros estudios
S	J	16	I miei genitori mi danno suggerimenti su come scegliere il lavoro migliore per me	Mis padres me hacen sugerencias sobre cómo elegir el trabajo más apto para mí

TABLA 1 (CONTINUACIÓN)

Escala	*Sub-escala*	*Ítem*	*Versión italiana*	*Versión en español*
I	J	17	I miei genitori a volte mi parlano delle scelte lavorative che a loro non piacciono	En ocasiones mis padres platican sobre las elecciones de trabajo que a ellos no les gustan
L	J	18	I miei genitori pensano di non potermi aiutare più di tanto nella scelta del mio lavoro futuro	Mis padres piensan que no pueden ayudarme en la elección de mi futuro trabajo

Leyenda: S = apoyo (Support), I = interferencia (Interference), L = falta de compromiso (Lack of Engagement), S = estudio (Study), J = trabajo (Job)

CONCLUSIONES

Si la literatura y la experiencia nos dicen que el apoyo de los padres en la fase de elección de una carrera escolar o de una ocupación de los hijos puede representar un rol fundamental, todavía hay que explorar los motivos por los cuales algunos padres se encuentran presentes de una manera adecuada y otros no. Depende mucho seguramente del contexto sociocultural de origen y de pertenencia, que influyen de manera general en el tipo de apoyo parental. Sin embargo, es posible también que algunas conductas desadaptativas sean simplemente el fruto de una falta de competencia específica: un padre titulado, por ejemplo, no necesariamente se encuentra en condiciones de proveer un apoyo adecuado al hijo, también porque (como se revisó anteriormente) lo que se solicita no es tanto un soporte técnico, sino más bien el acompañamiento a lo largo de un trayecto que desafía tanto a los padres como a los estudiantes-hijos.

Por lo tanto, se podrían proponer intervenciones de "apoyo a los padres" que favorezcan actitudes y conductas que puedan responder a las exigencias de los propios hijos. Un padre debería poder contar con el respaldo de un experto que lo ayude a comprender el malestar que está experimentando, que lo ayude a comprender cuál tiene que ser su rol, tranquilizándolo con respecto a sus incompetencias técnicas y valorizando las afectivas y de relación.

Para el futuro, es necesario auspiciar intervenciones enfocadas a los padres que anticipen y los acompañen en el momento en que sus hijos están madurando una elección y que puedan obtener como resultado un apoyo más eficiente y una capacidad de búsqueda y de decisión para los hijos más en sintonía con la tarea que se les solicita.

REFERENCIAS

ALI, S.R.; J.K. MARTENS, C. BUTTON y N.C. LARMA (2011), "Initial Scale Development of the Contextual Support for Post-Secondary Planning Scales", en *Journal of Career Development*, vol. 38, núm. 2, pp. 128-146.

BROWN, J.E. y L. MANN (1991), Decision-Making Competence and Self-Esteem: A Comparison of Parents and Adolescents", en *Journal of Adolescence*, vol. 14, núm. 4, pp. 363-371.

CHENG, S. y M. YUEN (2012), "Validation of the Career-Related Parent Support Scale among Chinese High School Students", en *The Career Development Quarterly*, vol. 60, núm. 4, pp. 367-374.

CUTRONA, C.C. y D.W. RUSSELL (1987), "The Provisions of Social Relationships and Adaptation to Stress", en W.H. Jones y D. Perlman (eds.), *Advances in Personal Relationships*, vol. 1, Greenwich, Jai Press, pp. 37-67.

DIETRICH, J. y B. KRACKE (2009), "Career-Specific Parental Behaviors in Adolescents' Development", en *Journal of Vocational Behavior*, vol. 75, núm. 2, pp. 109-119.

ERIKSON, E.H. (1985), *The Life Cycle Completed: A Review*, Nueva York, W.W. Norton and Co.

KENNY, M.E. (1987), "The Extent and Function of Parental Attachment among First-Year College Students", en *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 16, núm. 1, p. 17-29.

KRACKE, B. y P. NOACK (2005), "Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen [The Role of Parents in Adolescents' Career Development]", en B.H. Schuster, H.P. Kuhn y H. Uhlendorff (eds.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen*, Stuttgart, Lucius und Lucius, pp. 169-193.

LEUNG, S.A.; Z. HOU, I. GATI y X. LI (2011), "Effects of Parental Expectations and Cultural-Values Orientation on Career De-

cision-Making Difficulties of Chinese University Students", en *Journal of Vocational Behavior*, vol. 78, núm. 1, pp. 11-20.

MANCINELLI, M.R. (2002), *L'orientamento dalla A alla Z*, Milán, Vita e Pensiero.

NOTA, L.; M.C. GINEVRA, L. FERRARI y S. SORESI (2012), "'Il futuro dei figli': uno strumento per misurare il supporto fornito dai genitori ai processi di scelta e progettazione del futuro scolastico-professionale dei figli", en *Giornale Italiano Di Psicologia Dell'Orientamento (GIPO)*, vol. 13, núm. 1, pp. 3-17.

OECHSLE, M.; C. MASCHETZKE, E. ROSOWSKI y H. KNAUF (2002), "Abitur und was dann? Junge Frauen und Männer zwischen Berufsorientierung und privater Lebensplanung [Abitur and then? Young People between Career Choice and Future Private Life]", en *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, vol. 20, núm. 4, pp. 17–27.

OTTO, L. (2000), "Youth Perspectives on Parental Career Influence", en *Journal of Career Development*, vol. 27, núm. 2, pp. 111-118.

RESTUBOG, S.L.D.; A.R. FLORENTINO y P.R.J.M. GARCIA (2010), "The Mediating Roles of Career Self-Efficacy and Career Decidedness in the Relationship between Contextual Support and Persistence", en *Journal of Vocational Behavior*, vol. 77, núm. 2, pp. 186-195.

SALAMI, S.O. (2004), "Effects of Problem-Solving Technique and Anxiety Management Training on Career Indecision of School-Going Adolescents in Nigeria", en *Journal of Psychology in Africa*, vol. 14, núm. 2, pp. 139-145.

SBATTELLA, F. (2002), "La famiglia come attore dell'orientamento", en C. Castelli (ed.), *Orientamento in età evolutiva*, Milán, Franco Angeli.

SCHEIER, M.F.; C.S. CARVER y M.W. BRIDGES (1994), "Distinguishing Optimism from Neuroticism (and Trait Anxiety, Self-Mastery, and Self-Esteem): A Reevaluation of the Life Orientation Test", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67, núm. 6, pp. 1063-1078.

SEIDMAN, E.; L. ALLEN, J.L. ABER, C. MITCHELL, J. FEINMAN, H. YOSHIKAWA, G.C. ROPER *et al*. (1995), "Development and Validation of Adolescent-Perceived Microsystem Scales: Social Support, Daily Hassles, and Involvement", en *American Journal of Community Psychology*, vol. 23, núm. 3, pp. 355-388.

SNYDER, C.R.; C. HARRIS, J.R. ANDERSON, S.A. HOLLERAN, L.M. IRVING, S.T. SIGMON, P. HARNEY *et al*. (1991), "The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope", en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 60, núm. 4, pp. 570-585.

TAYLOR, R.D.; R. CASTEN y S.M. FLICKINGER (1993), "Influence of Kinship Social Support on the Parenting Experiences and Psychosocial Adjustment of African-American Adolescents", en *Developmental Psychology*, vol. 29, núm. 2, pp. 382-388.

TURNER, S.L.; A, ALLIMAN-BRISSETT, R.T. LAPAN, S. UDIPI y D. ERGUN (2003), "The Career-Related Parent Support Scale", en *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, vol. 36, núm. 2, pp. 83-94.

WHISTON, S.C. y B.K. KELLER (2004), "The Influences of the Family of Origin on Career Development: A Review and Analysis", en *The Counseling Psychologist*, vol. 32, núm. 4, pp. 493-568.

YOUNG, R.A.; J.D. FRIESEN y J.M. DILLABOUGH (1991), "Personal Constructions of Parental Influence Related to Career Development", en *Canadian Journal of Counseling*, vol. 25, núm. 2, pp. 183-190.

_____; L. VALACH, J. BALL, M.A. PASELUIKHO, Y.S. WONG, R.J. DEVRIES *et al.* (2001), "Career Development in Adolescence as a Family Project", en *Journal of Counseling Psychology*, vol. 48, núm. 2, pp. 190-202.

Sección 3

Familia, escuela y vulnerabilidad

12. El papel de las familias en el origen y la prevención del *bullying*: estrategias para la acción

Ángel Alberto Valdés Cuervo
José Ángel Vera Noriega

Introducción

Existe un reconocimiento social acerca de que la violencia se encuentra presente en sus diversas formas dentro de las instituciones educativas y de que este hecho debilita el fin último de la educación, que consiste en la formación de ciudadanos que puedan convivir en las sociedades democráticas donde la participación social involucra el hacer valer sus derechos de formas pacíficas y el respetar los derechos de los demás. La base para que las sociedades puedan alcanzar un desarrollo económico-social que aumente el bienestar de los individuos que las conforman es la posibilidad de una convivencia armónica entre los distintos actores sociales.

De las diversas formas en que puede presentarse la violencia en las escuelas se abordó la violencia entre pares, que por la frecuencia con que se presenta y las consecuencias negativas que ocasiona es la que ha sido objeto de mayor atención por investigadores y autoridades educativas (Frisén, Jonsson y Persson, 2007; Olweus, 1993; Swearer, Espelage y Napolitano, 2009). De manera particular, se trató el tema del *bullying*, que constituye la forma más extrema de las agresiones entre pares y que se caracteriza por: *a*) diferencias de poder marcadas entre el agresor y la víctima, *b*) intención expresa del agresor por causar daño físico, psicológico y/o social en la víctima, *c*) agresiones repetidas y sistemáticas y *d*) naturaleza relacional (Goossens, Olthof y Dekker, 2006; Pearce, 2008; Olweus, 1993).

El *bullying* impacta a todos los actores del proceso educativo al influir de manera negativa en el ambiente de aprendizaje que se genera en la escuela (Elliott, 2008; Ortega y Del Rey, 2008). De manera particular se ven afectados los actores directamente involucrados en esta conducta en los roles de víctimas, agresores o espectadores. En las víctimas se reporta rechazo a asistir a la escuela, disminución

del desempeño académico, ansiedad, depresión, retraimiento, baja autoestima e incluso intentos de suicidio (O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009; Coloroso, 2004). Por su parte, los agresores se caracterizan por presentar problemas de ajuste psicosocial en la vida adulta, dentro de los que se mencionan el abuso de sustancias, las dificultades laborales, los problemas en las relaciones de pareja, y las conductas antisociales (Olweus, 2011; Pearce, 2008). Por último, los espectadores presentan riesgos tales como problemas emocionales, desarrollo de conductas pasivas, desensibilización hacia la violencia, y una mayor probabilidad de convertirse ellos mismos en reforzadores activos de las agresiones o incluso en agresores (Ahmed, 2005; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2012).

Conviene señalar que los análisis de los factores asociados al *bullying* se beneficiarían al realizarse desde una perspectiva ecológica y adoptando diversas perspectivas teóricas (Ortega y Córdova, 2010; Swearer *et al.*, 2009). Sin embargo, por motivos didácticos y para mantener el sentido general del texto, enfocamos nuestro interés a aspectos referidos al papel del contexto familiar en la explicación del origen y la prevención del *bullying*.

Dos fueron los objetivos centrales del capítulo, el primero fue realizar un análisis de los factores familiares que aumentan el riesgo de adoptar los roles de víctima o agresor en el *bullying*; el segundo consistió en realizar una propuesta de las diversas formas que puede adoptar la participación de las familias en la prevención del *bullying*.

Familia y desarrollo

La asociación de características del contexto familiar con la presencia de *bullying* en los hijos se fundamenta en el hecho de que la familia constituye el escenario de socialización primario en el cual los fuertes vínculos afectivos que se forman favorecen la interiorización de las normas, valores y conductas que forman parte de la identidad de los individuos, y por lo tanto regulan su relación con los otros agentes socializadores y los individuos con que interactúan en los mismos (Berger y Luckmann, 2008).

La definición de "familia" ha cambiado a lo largo del tiempo ya que es una institución social que se ha transformado para adaptarse a las condiciones de los contextos socioeconómicos y culturales, y como resultado de un proceso de construcción social es definida

indistintamente a través de criterios tales como la consanguinidad, la convivencia en un mismo espacio físico o la presencia de lazos afectivos. Sin embargo, todas estas formas de conceptualizarla corren el riesgo de ser insuficientes por sí solas para captar la complejidad de esta formación social, lo cual llevó a Andersen (1997) a afirmar que la familia como concepto abstracto no existe, sino que existen tantos tipos de familias como formas en que las definen los individuos en sus discursos.

Las familias desempeñan importantes funciones en el desarrollo de los seres humanos y por ende tienen la posibilidad de constituirse en contextos que actúen favoreciendo u obstaculizando el logro por parte de sus integrantes de una mayor calidad de vida. Dentro de las funciones esenciales de las familias se pueden mencionar: *a*) cuidar la supervivencia física de los individuos; *b*) actuar como el mecanismo de socialización primaria, que conlleva un proceso inicial de interiorización de prácticas y creencias sociales que preparan al individuo para su actuación en otros escenarios sociales; *c*) construir una fuente de apoyo afectivo e instrumental esencial para que sus integrantes puedan desempeñar efectivamente sus roles sociales y *d*) regular la relación de los individuos con otros espacios sociales que comparten con la familia el proceso de educación (escuela, iglesia y amistades, entre otros).

En el entorno social y dentro de la familia se establecen repertorios de actitudes, creencias, percepciones y conductas que moldean los elementos fundamentales para el desarrollo y la estimulación del niño (Peña, Quihui y Vera, 2004; Vera, Grubits y Rodríguez, 2007). La actitud que los padres despliegan en la práctica de la crianza influye significativamente en la relación con los hijos. Por ejemplo, un ejercicio de poder del padre desde un plano autoritario implica manifestar menor ternura a sus hijos y ejercer más control comparado con otros tipos paternos; los niños criados en este estilo tienden a ser retraídos y temerosos en sus contactos sociales, exhiben poca independencia, poca asertividad y son hostiles (Jaramillo, Díaz, Niño, Tavera y Velandia, 2006).

FACTORES FAMILIARES ASOCIADOS CON EL *BULLYING*

Antes de comenzar este apartado es pertinente puntualizar que el análisis de la relación familia-*bullying* se realizó a partir del con-

cepto de "factores de riesgo", que se basa en el reconocimiento del carácter multideterminado del comportamiento y de que existen características de los individuos y de sus contextos de desarrollo que constituyen elementos que aumentan la vulnerabilidad de las personas a presentar diversas problemáticas (Kochenderfer-Ladd, Ladd y Kochel, 2009; McWhirter, McWhirter, McWhirter y McWhirter, 1993).

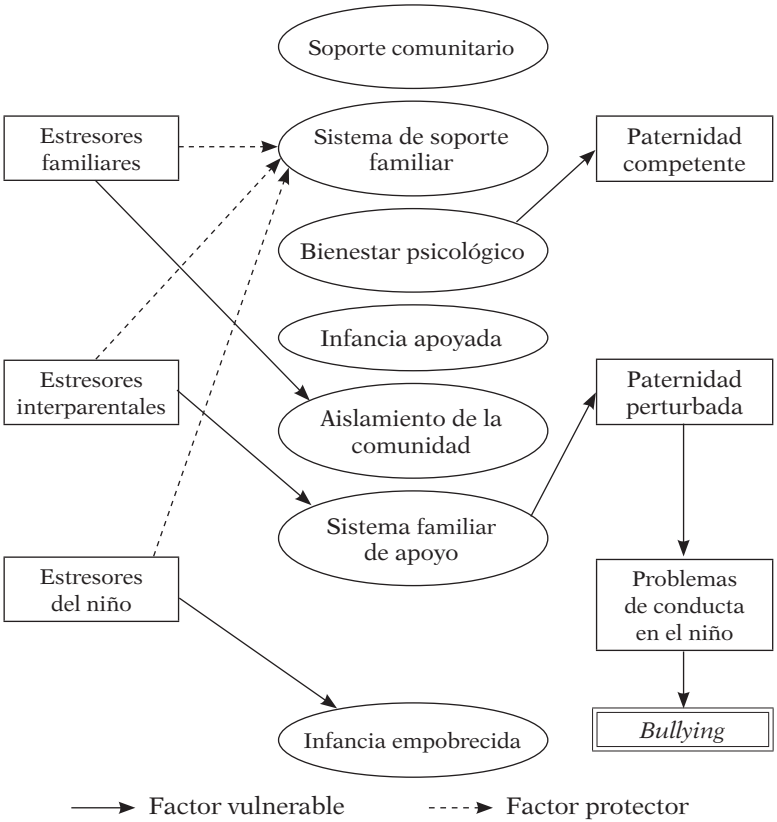
Es necesario tener presente que los factores relativos a las familias ejercen una influencia indirecta en el *bullying*, ya que ésta se expresa mediante su contribución a la formación de rasgos psicológicos, sociales y conductuales en los hijos que aumentan el riesgo de estar involucrados en el fenómeno en cuestión, ya sea como agresores o como víctimas (Coloroso, 2004; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). La figura 1 permite visualizar algunos de los factores de estrés del contexto familiar en relación con la escuela, la presencia de problemas de conducta en los hijos y por ende con la existencia de *bullying*.

En el modelo de Webster-Stratton (1990) se analiza la influencia de factores familiares como el ingreso económico y dificultades cotidianas como el divorcio y los problemas maritales sobre el estado de estrés de los padres. La autora sostiene que las variables generadoras de estrés tienen múltiples orígenes y clases; un generador de estrés podría ser el fallecimiento de algún familiar cercano, o incluso la percepción de competencia de la madre. Se supone que una persona es madura gracias al sentimiento de apoyo por parte de sus padres durante su niñez. Con base en esta personalidad madura será capaz de dar oportunidades para garantizar un desarrollo y cuidado de las personas que tenga bajo su responsabilidad. El estado psicológico de los padres influye en el desarrollo de competencias sociales y afectivas del niño durante el proceso de crianza.

Factores de riesgo familiares relacionados con la victimización por pares

La presencia de victimización por pares en la escuela se asocia a características familiares tales como la falta de apoyo, un alto nivel de conflicto familiar, comunicación pobre, sobreprotección, rechazo al hijo y un clima familiar negativo (Jiménez *et al.*, 2009; Perry, Hodges y Egan, 2001; Valdés, Yáñez, y Carlos, 2013).

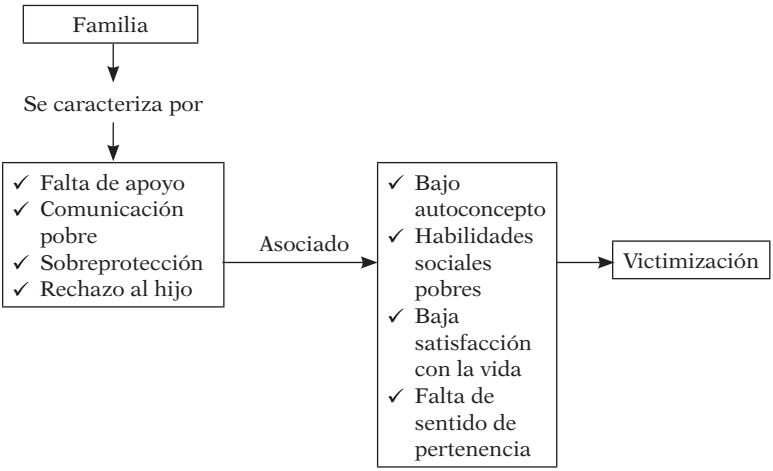
FIGURA 1
MODELO DE FACTORES FAMILIARES DE ESTRÉS FAMILIAR ASOCIADOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LOS HIJOS



FUENTE: adaptado de Webster-Stratton (1990).

Estas particularidades del funcionamiento familiar conducen a la formación de rasgos de los hijos tales como bajo autoconcepto y autoestima, déficit en el desarrollo de habilidades sociales, sentimientos de infelicidad y falta de sentido de pertenencia, los que aumentan el riesgo de ser víctimas de *bullying*, lo cual se explica por el hecho de que dificultan la aceptación social y la integración a los grupos de pares (Cava, Musitu, y Murgui, 2006; Fox y Boulton, 2005; Marturano, Ferreira y Bacarji, 2005) (véase la figura 2).

FIGURA 2
FACTORES FAMILIARES ASOCIADOS
A LA VICTIMIZACIÓN POR PARES EN LA ESCUELA

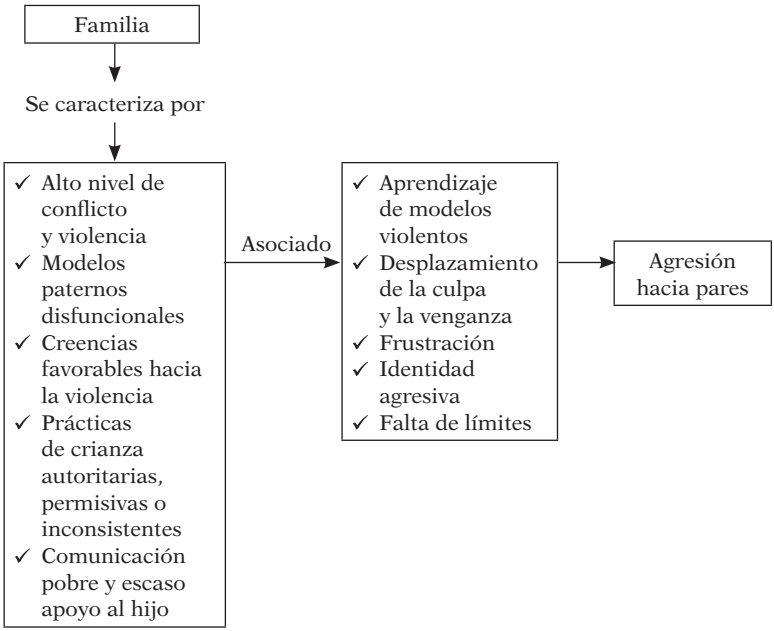


FACTORES DE RIESGO FAMILIARES RELACIONADOS CON LA AGRESIÓN HACIA LOS PARES

La familia favorece la presencia de conductas agresivas de los hijos hacia los pares cuando la violencia es una característica habitual de las interacciones entre sus integrantes. Se ha encontrado que los contextos familiares de los agresores se caracterizan por un alto nivel de conflicto en las relaciones entre los padres, el uso de métodos violentos para ejercer la autoridad con los hijos, así como la presencia de modelos paternos violentos y disfuncionales en las relaciones sociales (Espelage, Low, Rao, Hong y Little, 2013; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Rigby, 2013) (véase la figura 3).

La relación entre la violencia familiar y la presencia de conductas agresivas en los hijos hacia los pares en la escuela puede explicarse tanto desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973) como desde el modelo de la frustración-agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939). La teoría del aprendizaje social parte del supuesto de que el comportamiento agresivo de los hijos se origina en un aprendizaje de la agresividad como una manera de manejar los conflictos interpersonales. Por su parte, el modelo frustración-agresión considera que el hecho de vivir en un ambiente violento frustra

FIGURA 3
FACTORES FAMILIARES ASOCIADOS
A LA AGRESIVIDAD HACIA LOS PARES EN LA ESCUELA



necesidades y provoca sentimientos negativos que se canalizan en agresión. Para la presente investigación, más que rivales, ambas teorías pueden resultar complementarias al explicar la asociación entre la violencia en las familias y los comportamientos agresivos de los hijos hacia los pares en la escuela.

Otro aspecto de las familias que se ha relacionado con el comportamiento agresivo de los hijos son las creencias de los padres acerca de la violencia. Al respecto se ha encontrado una mayor frecuencia de comportamientos agresivos cuando los padres valoran positivamente la agresividad, considerándola como un signo de fortaleza o como una necesidad para defenderse en un mundo que perciben como hostil (Brookmeyer, Henrich y Schwab-Stone, 2005; Knafo, 2003; Schwartz y Proctor, 2000). En ambos casos, los hijos interiorizan esas creencias y actúan conforme a las mismas; se convierten en un elemento importante en ellos para lograr una identidad positiva.

Las prácticas de crianzas autoritarias, permisivas e inconsistentes de los padres también se han vinculado con el comportamiento agresivo de los hijos en la escuela. Esta relación se explica por el hecho de que provocan frustración, dificultades en el aprendizaje de valores prosociales y tendencia a negar la culpa por los errores, aspectos que se asocian con la presencia de *bullying* (Ahmed y Braithwaite, 2006; Georgiou, Fousiani, Michaelides y Stavrinides, 2013; Pepler, Jiang, Craig y Connolly, 2008).

Por último, se ha señalado la relación positiva con la presencia de agresiones hacia los pares de características del funcionamiento familiar tales como: comunicación pobre (Cava *et al.*, 2006; Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu, 2007), escasa disponibilidad de los padres para apoyar a los hijos (Díaz, 2005; Estévez *et al.*, 2006), existencia de un clima familiar caracterizado por la falta de apoyo, existencia de conflicto y ausencia de actividades estimuladoras de un desarrollo prosocial (Beane, 2008; Valdés, Carlos y Torres, 2012). Esta situación de mayor riesgo en el contexto familiar se mostró en mayor proporción en el grupo de estudiantes de familias diferentes a la nuclear, lo cual en muchas ocasiones afecta los recursos económicos y parentales de las familias (Ram y Hou, 2003; Valdés, Esquivel y Artiles, 2007) y por ende el funcionamiento familiar como tal, lo que puede afectar el desempeño académico y el ajuste socioemocional de los hijos (Valdés, Urías e Ibarra, 2011; Wallerstein, 1983).

También existe evidencia de que en las familias de los estudiantes con violencia hacia los compañeros hay otros indicadores de disfuncionalidad, tales como mayor frecuencia de consumo de drogas entre los padres y un clima familiar caracterizado por el conflicto que dificultan la comunicación y el apoyo que los padres les pueden brindar a los hijos (Cava *et al.*, 2006).

Las familias en la prevención del bullying

Reconocer que el *bullying* es un fenómeno que debe abordarse desde una perspectiva ecológica implica también afirmar que todo programa de prevención del *bullying* debe ser enfocado desde esta misma perspectiva. El valor de esta postura teórica encuentra sustento en la investigación acerca de los programas de intervención, la cual ha evidenciado una mayor eficiencia de los mismos cuando éstos involucran y logran comprometer a diversos actores del con-

texto educativo como los docentes, los directivos, el personal de apoyo escolar, los estudiantes y los padres de familia) (American Educational Research Association [AERA], 2005; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe [PREAL], 2006). En particular resulta importante la participación de las familias para el éxito de cualquier programa de prevención del *bullying* o de gestión de la convivencia escolar (Arostegui, Darrete y Beloki, 2013; Suckling y Temple, 2006).

La participación de las familias en la prevención del *bullying* implica que éstas asuman responsabilidad compartida con docentes, directivos y otros actores sociales en crear condiciones que faciliten a los estudiantes responder de manera adecuada a las demandas cognitivas, afectivas y sociales de las escuelas (Bazdresch, 2010; Coloroso, 2004). La participación comprende todas las actividades que las familias realizan en el propio hogar, con las instituciones escolares y con la comunidad para fomentar el éxito de los hijos en la escuela, en el cual, sin lugar a dudas, la convivencia con los pares desempeña un papel importante. Desde nuestro punto de vista, las distintas formas de participación se pueden clasificar según su énfasis, ya sean dirigidas al "Aprendizaje del hijo" o la "Gestión de la escuela".

La participación centrada en el aprendizaje del hijo comprende aquellas acciones dirigidas a generar condiciones que favorezcan el éxito, el compromiso y la convivencia del hijo en la escuela e incluye acciones enfocadas en la crianza, comunicación con la escuela y el apoyo del aprendizaje en casa. Por su parte, la participación dirigida a la gestión de la escuela tiene como fin la mejora del funcionamiento de la escuela y del clima escolar en general, y comprende formas tales como la toma de decisiones, el voluntariado y la colaboración con la comunidad (Epstein *et al.*, 2002).

PARTICIPACIÓN ENFOCADA EN EL APRENDIZAJE DEL HIJO

Crianza

Esta forma de participación involucra la creación de condiciones en el hogar para que sus hijos adquieran competencias y valores que les faciliten responder a las demandas de la escuela y convivir con los pares, protegiéndolos de involucrarse en el *bullying* como agreso-

res, víctimas o incluso espectadores (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt y Arseneault, 2010; Brookmeyer *et al.*, 2005; Burkhort, Knox y Brockmyer, 2013; Butler y Lynn, 2008; Conners-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, McKelvey y Gargus, 2009). Las acciones de los padres relativas a la crianza para la prevención del *bullying* se pueden agrupar en cuatro grandes áreas: *a*) apoyo al aprendizaje, *b*) modelaje de conductas prosociales, *c*) ambiente familiar positivo, *d*) promoción de competencias sociales y *d*) valoración positiva de la convivencia (véase la figura 4).

Comunicación con escuela

Este tipo de participación involucra acciones que permiten a los padres compartir información con los docentes acerca de aspectos relacionados con el hijo y el funcionamiento de la escuela. Esta relación cuando es adecuada aumenta el conocimiento mutuo de padres y docentes acerca de lo que sucede tanto en el hogar como en la escuela y genera la posibilidad de confianza y acciones sinérgicas con el fin de contribuir al éxito escolar del niño y/o adolescente (Epstein, 2011; Valdés y Urías, 2010).

La comunicación de los padres con la escuela debe enfocarse en: *a*) compartir información acerca del niño o adolescente, lo que implica por parte de las familias brindar y/obtener información de los docentes acerca del desempeño, la conducta, intereses, habilidades y/o debilidades del hijo; *b*) informarse acerca de las políticas y el funcionamiento de la escuela, lo cual implica conocer aspectos tales como reglamentos, formas de evaluación, problemáticas, servicios y programas, y *c*) conocer estrategias efectivas de participar en la escuela, lo que implica que los padres obtengan información acerca de las diversas formas en que pueden apoyar a la escuela en el propósito de facilitar el éxito escolar del hijo y de manera general en el mejoramiento de la gestión y los programas que se llevan a cabo en la misma (véase la figura 5).

Apoyo del aprendizaje

Esta forma de participación comprende prácticas de los padres enfocadas en la supervisión y estimulación de la adquisición de competencias demandadas por el *curriculum* de la escuela. Aunque se puede pensar que esta forma de involucramiento de los padres

FIGURA 4
PRÁCTICAS DE LOS PADRES RELATIVAS
A LA CRIANZA QUE PREVIENEN EL *BULLYING*

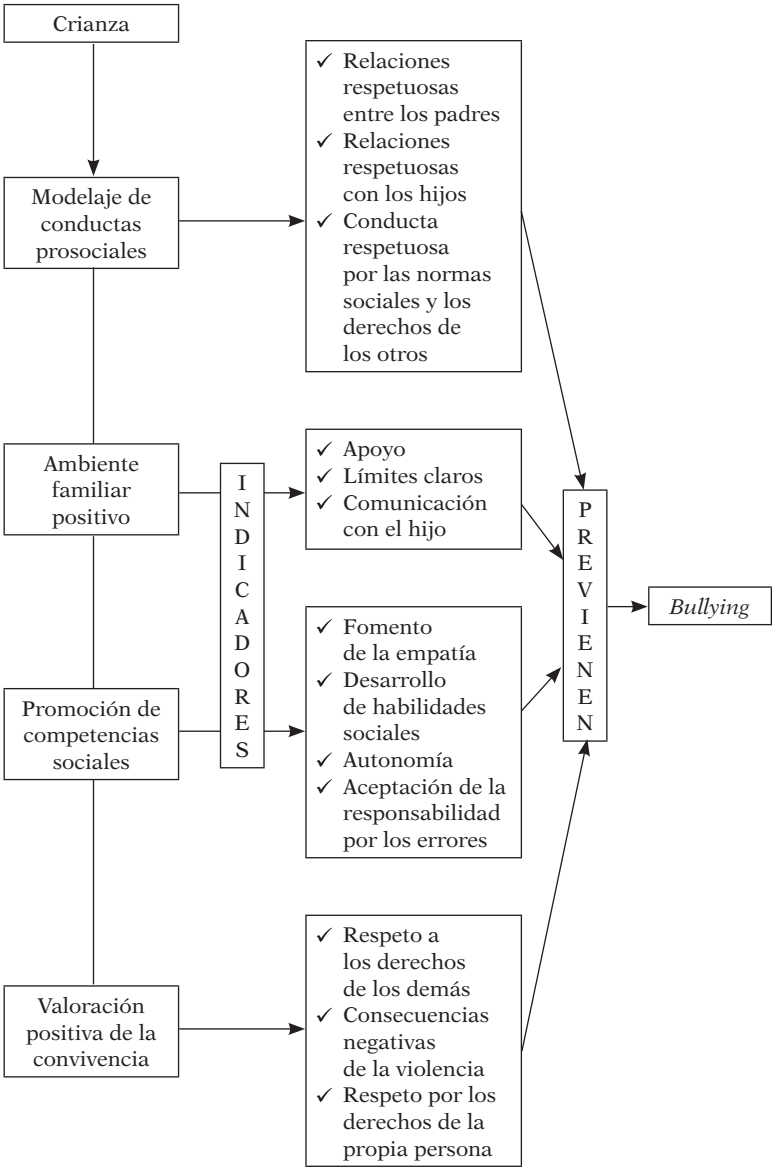
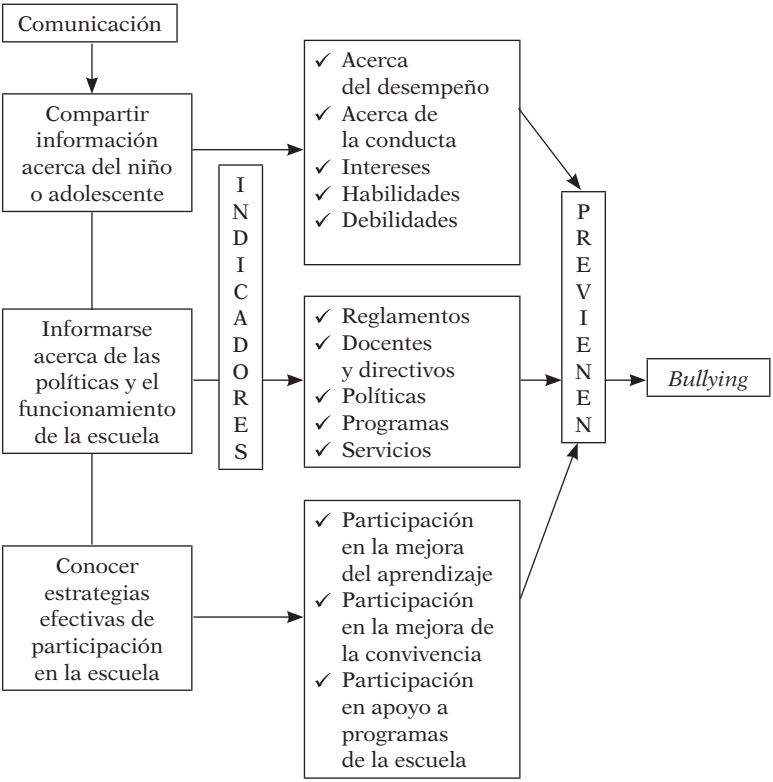


FIGURA 5
FORMAS DE COMUNICACIÓN DE LOS PADRES CON LA ESCUELA

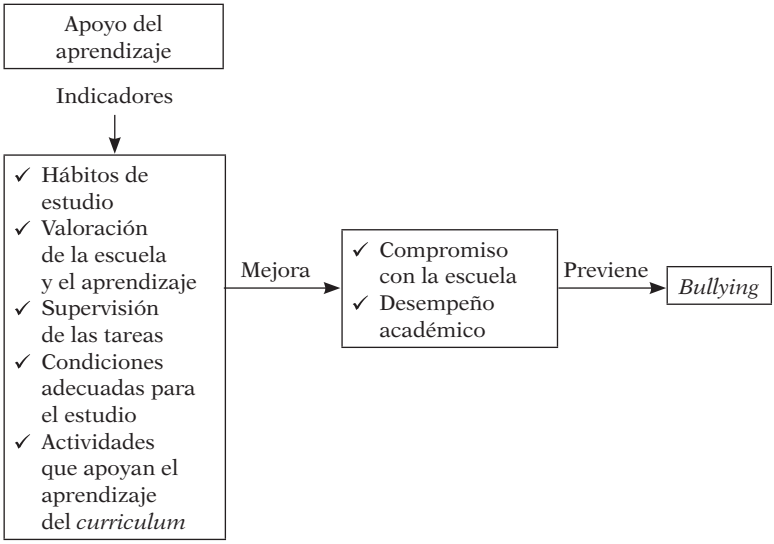


no está directamente relacionada con la convivencia esto dista de ser una realidad, ya que se ha encontrado que la presencia de dificultades académicas conduce a un bajo compromiso con la escuela y que éste se relaciona con la frecuencia con que los estudiantes se ven involucrados en el *bullying*, ya sea como agresores o víctimas (Ellickson y McGuigan, 2000; Kochenderfer-Ladd, 2003; Mehta, Cornell, Fan y Gregory, 2013; Özer, Totan y Atir, 2011).

Lo anterior implica que cuando los padres apoyan el desarrollo en los hijos de competencias cognitivas para responder de manera efectiva a la escuela están contribuyendo a que disminuya la probabilidad de que se vean involucrados en el *bullying*. Este apoyo al aprendizaje puede adoptar diversas formas, como son el fomento de

hábitos de estudio, la valoración de la escuela y el aprendizaje, la supervisión del cumplimiento de los requerimientos de la escuela, la creación de condiciones adecuadas para el estudio y la estimulación de habilidades que apoyan el desarrollo del aprendizaje del *curriculum* (véase la figura 6).

FIGURA 6
PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN EL APOYO DEL APRENDIZAJE



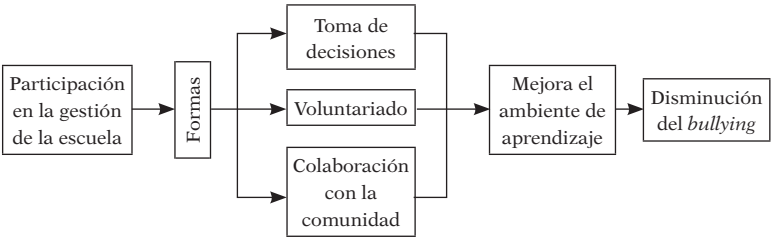
Participación enfocada en la gestión de la escuela

Ésta es la forma de participación que se presenta con menos frecuencia en las familias de los estudiantes en México (Valdés, Wendlandt, Carlos y Urías, 2014). Sin embargo resulta de suma importancia por involucrar una estrategia más activa de participación social, y en el caso del *bullying* por la posibilidad de poder convertirse en un mecanismo de presión social para que las escuelas desarrollen acciones integrales de prevención de esta problemática (véase la figura 7).

Toma de decisiones

Esta forma de participación implica el involucramiento activo de los padres en organizaciones que influyen en las decisiones que se lle-

FIGURA 7
PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA MEJORA DE LA GESTIÓN DE LA ESCUELA



van a cabo en la escuela. Para que estas acciones sean efectivas deben dirigirse al mejoramiento de la gestión escolar, y por ende favorecer la creación de un ambiente de aprendizaje positivo en las escuelas para el desarrollo de las competencias intelectuales y socioafectivas del alumno.

Puede adoptar diversas formas que van desde el involucramiento en los consejos de participación social, las sociedades de padres de familia u otras organizaciones sociales que influyen en las decisiones que se toman en las escuelas o en relación con las mismas. Por lo general las áreas de participación de los padres competen a temas académicos, administrativos o de programas para el mejoramiento del clima escolar, como son los dirigidos a prevenir el *bullying* o gestionar una convivencia efectiva.

Voluntariado

Implica la participación de los padres en el mejoramiento de la gestión escolar, el apoyo a los docentes, a los padres o incluso a los estudiantes. Ésta se expresa mediante la participación de las familias en actividades de apoyo donde brinden sus conocimientos, competencias personales y capital social para apoyar a la escuela en sus acciones de fortalecimiento del aprendizaje y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

Colaboración con la comunidad

Comprende acciones de los padres para utilizar los recursos de otras instituciones sociales con el fin de apoyar el funcionamiento de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Dentro de estas ac-

ciones se pueden mencionar la gestión de apoyos por parte de instituciones del sector salud, de educación superior, de grupos empresariales y de la sociedad civil para apoyar de diversas formas el aprendizaje de los estudiantes. Estas acciones también comprenden la búsqueda de espacios para el desarrollo de actividades de servicio a la comunidad por parte de los estudiantes, las cuales además de crear una conciencia de servicio en los mismos favorecen el aprendizaje de competencias intelectuales y socioafectivas.

CONCLUSIONES

En este capítulo se intenta evidenciar que es necesario considerar el contexto familiar cuando se aborda el estudio de los factores de riesgo asociados al *bullying*. Una serie de particularidades estructurales y funcionales de las familias se asocian a las conductas de victimización y agresión entre pares en el contexto escolar. Sin negar la importancia de realizar acciones dirigidas a modificar tanto los aspectos estructurales y funcionales resultan de vital importancia las que se dirigen a los factores de tipo funcional debido a que resultan de más rápida y fácil modificación y a que su acción puede atenuar los efectos negativos de aspectos estructurales, como un bajo nivel socioeconómico y educativo de los padres (Epstein, 2011; Valdés y Urías, 2010).

Por otra parte, se muestra que las familias pueden participar en la prevención del *bullying* de diversas formas. Éstas pueden desarrollar acciones destinadas tanto a apoyar la adquisición de habilidades cognitivas y socioafectivas por parte del hijo como a apoyar las actividades de la escuela destinadas a crear un mejor ambiente de aprendizaje y la implementación de políticas *antibullying* y de gestión de la convivencia efectiva.

Se puede concluir entonces que la familia es tanto parte del origen del *bullying* como de su prevención, por lo que es necesario fortalecer el desarrollo de competencias en los padres para una crianza efectiva y una participación activa como agentes de apoyo a las acciones destinadas a fortalecer la convivencia en las escuelas. En consecuencia, es conveniente preguntarse: ¿qué se puede hacer desde la política educativa y desde la propia escuela para favorecer el involucramiento efectivo de los padres en los programas de gestión de la convivencia en las escuelas?

Referencias

AHMED, E. (2005), "Pastoral Care to Regulate School Bullying: Shame Management among Bystander", en *Pastoral Care in Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 23-29, DOI: 10.1111/j.0264-39-44-2005-00328.x.

_____ y V. BRAITHWAITE (2006), "Forgiveness, Reconciliation, and Shame: Three Key Variables in Reducing School Bullying", en *Journal of Social Issues*, vol. 62, núm. 2, pp. 347-370, DOI: 10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (2005), *Prevention of Bullying in Schools, Colleges, and Universities. Research Report and Recommendations*, Washington DC, AERA.

ANDERSEN, H. (1997), *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*, Buenos Aires, Amorrortu.

AROSTEGUI, I.; L. DARRETXE y N. BELOKI (2013), "La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas", en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 187-200, disponible en <www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art10.pdf>.

BANDURA, A. (1973), *Aggression: A Social Learning Theory Analysis*, NuevaYork, Prentice-Hall.

BAZDRESCH, M. (2010), "Participación social en la educación y política educativa: una relación en construcción", en B. Barba y M. Zorrilla (eds.), *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas*, México, Siglo XXI/ Universidad de Aguascalientes, pp. 185-206.

BEANE, A. (2008), *Bullying. Aulas libres de acoso*, segunda edición, Barcelona, Graó.

BERGER, P. y T. LUCKMANN (2008), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BOWES, L.; B. MAUGHAN, A. CASPI, T. MOFFITT y L. ARSENEAULT (2010), "Families Promote Emotional and Behavioral Resilience to Bullying: Evidence and Environmental Effect", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 51, núm. 7, pp. 809-817, DOI: 10.1111/j.1469_7610.2010.0216.x.

BROOKMEYER, K.; C. HENRICH y M. SCHWAB-STONE (2005), "Adolescents who Witness Community Violence: Can Parent Support and Prosocial Cognitions Protect them from Committing

Violence?", en *Child Development*, vol. 76, núm. 4, pp. 917-929, DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00886.x.

BURKHORT, K.; M. KNOX y J. BROCKMYER (2013), "Pilot Evaluation of the ACT Raising Safe Kids Program on Children's Bullying Behavior", en *Journal of Child and Family Studies*, vol. 22, núm. 7, pp. 942-951, DOI: 10.1007/s10826-012-9656-3.

BUTLER, J. y A. LYNN (2008), "Bullying: A Family and School System Treatment Model", en *TheAmerican Journal of Family Therapy*, vol. 36, núm. 1, pp. 18-29, DOI: 10.1080/01926180601057663.

CAVA, M.; G. MUSITU y S. MURGUI (2006), "Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional", en *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, pp. 367-373.

COLOROSO, B. (2004), *The Bully, the Bullied and the Bystander*, Nueva York, HarperCollins.

CONNERS-BURROW, N.; D. JOHNSON, L. WHITESIDE-MANSELL, L. MCKELVEY y R. GARGUS (2009), "Adults Matter: Protecting Children for the Negative Impact of Bullying", en *Psychology in the Schools*, vol. 46, núm. 7, pp. 593-604, DOI: 10.1002/pits.20400.

DÍAZ, M. (2005), "Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 37, pp. 17-47.

DOLLARD, J.; L.W. DOOB, N. MILLER, O. MOWRER y R. SEARS (1939), *Frustration and Aggression*, New Haven, Yale University Press.

ELLICKSON, P. y K. MCGUIGAN (2000), "Early Predictors of Adolescent Violence", en *American Journal of Public Health*, vol. 90, núm. 4, pp. 566-572.

ELLIOTT, M. (2008), "Intimidadores y víctimas", en M. Elliott (ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica.

EPSTEIN, J. (2011), *School, Family, and Community Partnerships*, segunda edición, Boulder, Westview Press.

_____; M. SANDERS, B. SIMON, K. SALINAS, N. JANSORN y F. VAN VOORHIS (2002), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook in Action*, segunda edición, Thousand Oask, Corwin Press.

ESPELAGE, D.; S. LOW, M. RAO, J. HONG y T. LITTLE (2013), "Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance Use among Ado-

lescents: A Longitudinal Mediational Model", en *Journal of Research on Adolescence*, vol. 24, núm. 2, pp. 337-349, DOI: 10.1111/jora. 12060.

ESTÉVEZ, E.; B. MARTÍNEZ, D. MORENO y G. MUSITU (2006), "Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar", en *Cultura y Educación*, vol. 18, núms. 3-4, pp. 335-344.

_____; S. MURGUI, D. MORENO y G. MUSITU (2007), "Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela", en *Psicothema*, vol. 19, núm. 1, pp. 108-113.

FOX, C. y M. BOULTON (2005), "The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions", en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, núm. 2, pp. 313-328, DOI: 10.1348/000709905X25517.

FRISÉN, A.; A. JONSSON y C. PERSSON (2007), "Adolescent's Perception of Bullying. Who is the Victim? Who is the Bully? What can be Done to Stop Bullying?", en *Adolescence*, vol. 42, núm. 168, pp. 750-761, disponible en <ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviever?vid=5&sid>.

GEORGIOU, S.; K. FOUSIANI, M. MICHAELIDES y P. STAVRINIDES (2013), "Cultural Value Orientation and Authoritarian Parenting as Parameters of Bullying and Victimization at School", en *International Journal of Psychology*, vol. 48, núm. 1, pp. 69-78, DOI: http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.754104.

GOOSSENS, F.; T. OLTHOF y P. DEKKER (2006), "New Participant Role Scales: Comparison between Various Criteria for Assigning Roles and Indications for their Validity", en *Aggressive Behavior*, vol. 32, núm. 4, pp. 343-357, DOI: 10.1002/ab.

JARAMILLO, J.; K. DÍAZ, L. NIÑO, A. TAVERA y A. VELANDIA O. (2006), "Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad", en *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 2, núm. 2, pp. 205-215.

JIMÉNEZ, T.; G. MUSITU, M. RAMOS y S. MURGUI (2009), "Community Involvement and Victimization at School: An Analysis through Family, Personal and Social Adjustment", en *Journal of Community Psychology*, vol. 37, núm. 8, pp. 959-974, DOI: 10.1002/jcop.20342.

KNAFO, A. (2003), "Authoritarians, the Next Generation: Values and Bullying among Adolescent Children of Authoritarian Fa-

thers", en *Analysis of Social Issues and Public Policy*, vol. 3, núm. 1, pp. 199-204.

KOCHENDERFER-LADD, B. (2003), "Identification of Aggressive and Asocial Victims and the Stability of their Peer Victimization", en *Merril-Palmer Quarterly*, vol. 49, núm. 4, pp. 401-425, DOI: 10.1353/mpq.2003.0022.

_____; G. LADD y K. KOCHEL (2009), "A Child and Environment Framework for Studying Risk for Peer Victimization", en M. Harris (ed.), *Bullying, Rejection, and Peer Victimization*, Nueva York, Springer, pp. 27-52.

MARTURANO, E.; M. FERREIRA y K. BACARJI (2005), "An Evaluation Scale of Family Environment for Identification of Children at Risk of School Failure", en *Psychological Reports*, vol. 96, núm. 2, pp. 307-321.

MCWHIRTER, J.; B. MCWHIRTER, R. MCWHIRTER y E. MCWHIRTER (1993), *At-Risk Youth: A Comprehensive Response*, Belmont, Brooks/Cole.

MEHTA, S.; D. CORNELL, X. FAN y A. GREGORY (2013), "Bullying Climate and School Engagement in Ninth-Grade Students", en *Journal of School Health*, vol. 83, núm. 1, pp. 45-52.

O'BRENNAN, L.; C. BRADSHAW y A. SAWYER (2009), "Examining Developmental Differences in the Social-Emotional Problems among Frequent Bullies, Victims, and Bully-Victims", en *Psychology in the School*, vol. 46, núm. 2, pp. 100-115, DOI: 10.1002/pits.20357.

OLWEUS, D. (1993), *Bullying at School*, Victoria, Australia, Blackwell Publishing.

_____ (2011), "Bullying at School and Later Criminality: Findings from Three Swedish Community Samples of Males", en *Criminal Behaviour and Mental Health*, vol. 21, núm. 2, pp.151-156, DOI: 10.1002/cbm.806.

ORTEGA, R. y R. DEL REY (2008), *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, cuarta edición, Madrid, Alianza.

_____ y F. CÓRDOVA (2010), "Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico", en R. Ortega (ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza, pp. 299-320.

ÖZER, A.; T. TOTAN y G. ATIR (2011), "Individual Correlates of Bullying Behavior in Turkish Middle Schools", en *Australian*

Journal of Guidance and Counselling, vol. 21, núm. 2, pp. 186-202, DOI: 10.1375/ajgc.21.2.186.

PEARCE, J. (2008), "¿Qué se puede hacer con el agresor?", en M. Elliott (ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 157-186.

PEÑA, M.; A. QUIHUI y J. VERA (2004), "Estrés materno y desarrollo infantil en comunidades del estado de Sonora", en E. Carlos, J. Ramos y L. Galván (eds.), *Anuario de investigaciones educativas*, Sonora, REDIES, pp. 171-180.

PEPLER, D.; D. JIANG, W. CRAIG y J. CONNOLLY (2008), "Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors", en *Child Development*, vol. 79, núm. 2, pp. 325-338.

PERRY, D.; E. HODGES y S. EGAN (2001), "Determinants of Chronic Victimization by Peers: A Review and New Model of Family Influence", en J. Juvonen y S. Graham (eds.), *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*, Nueva York, Guilford Press, pp. 73-104.

PÖYHÖNEN, V.; J. JUVONEN y C. SALMIVALLI (2012), "Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing By? Bystander Responses in Bullying Situations", en *Social Development*, vol. 21, núm. 4, pp. 722-741, DOI: 10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x.

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2006), *Conversando en la escuela. Herramientas para la prevención de la violencia de las escuelas*, Santiago de Chile, San Marino.

RAM, B. y F. HOU (2003), "Changes in Family Structure and Child Outcomes: Roles of Economic and Familial Resources", en *Policy Studies Journal*, vol. 31, núm. 3, pp. 309-330.

RIGBY, K. (2013), "Bullying in Schools and its Relation to Parenting and Family Life", en *Family Matters*, núm. 92, pp. 61-67.

SCHWARTZ, D. y L. PROCTOR (2000), "Community Violence Exposure and Children's Social Adjustment in the School Peer Group: The Mediating Roles of Emotion Regulation and Social Cognition", en *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 68, núm. 4, pp. 670-683.

SUCKLING, A. y C. TEMPLE (2006), *Herramientas contra el acoso escolar*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.

SWEARER, S.; D. ESPELAGE y S. NAPOLITANO (2009), *Bullying. Prevention and Intervention. Realistic Strategies for Schools*, Nueva York, The Guilford Press.

VALDÉS, A.; L. ESQUIVEL y K. ARTILES (2007), *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*, México, El Manual Moderno.

_____ y M. URÍAS (2010), "Familia y logro escolar", en A. Valdés y J. Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento*, México, Pearson, pp. 39-48.

_____; E. CARLOS, M. URÍAS y B. IBARRA (2011), "Efectos del divorcio de los padres en el desempeño académico y la conducta de los hijos", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 16, núm. 2, pp. 295-308.

_____; E. CARLOS y G. TORRE (2012), "Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de *bullying* y sin ellos", en *Psicología desde el Caribe*, vol. 29, núm. 3, pp. 616-631.

_____; A. YÁNEZ y E. CARLOS (2013), "Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el *bullying*: víctimas, agresores-víctimas y agresores", en *Liberabit*, vol. 19, núm. 2, pp. 215-222.

_____; T. WENDLANDT, E. CARLOS y M. URÍAS (2014), "Differences in the Participation of Parents in the Education of Mexican High School Students: Relation with Gender and Level of Studies", en *International Journal of Psychological Studies*, vol. 6, núm. 3, pp. 53-61, DOI: 10.5539/ijps.v6n3p53.

VERA, J.A.; S. GRUBITS y C. RODRÍGUEZ (2007), "Estimulación y prácticas de crianza en infantes terena del Brasil", en *Revista Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 1, pp. 49-81.

WALLERSTEIN, J. (1983), *Children of Divorce: Stress and Developmental Tasks*, Nueva York, McGraw-Hill.

WEBSTER-STRATTON, C. (1990), "Stress: A Potential Disruptor of Parent Perceptions and Family Interactions", en *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 19, núm. 4, pp. 302-312.

13. Escuela y familia en contextos vulnerables: una intervención escolar interdisciplinaria en el conurbano de la provincia de Buenos Aires, Argentina

Cristina Carriego, Marcela de la Fuente, Marina Lavalle, Mariana Pelayo, Adriana Podestá

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar un modelo de intervención interdisciplinaria que se implementa desde una escuela de la provincia de Buenos Aires, con niños y familias que pertenecen a un contexto de alta vulnerabilidad social.

La crisis económica y social de 2001-2002 en Argentina volvió muy complejo el escenario socioeducativo. El malestar y la pobreza ha ido acrecentándose y los procesos de exclusión han empeorado las condiciones de vida. Desde edades tempranas, los niños/as de sectores pobres sufren muchos de los signos vinculados a la marginación: la desatención de la salud, el fracaso escolar, el trabajo infantil, el contacto con las armas y la infracción a la ley en forma continua. Por ello, las escuelas sumaron a sus tareas habituales la atención de situaciones que no son reconocidas como propias. Incluso ya se ha naturalizado en la escuela el ofrecimiento de desayunos, meriendas reforzadas, almuerzos y la atención de situaciones que requieren habilidades que exceden la formación docente.

Las políticas sociales trataron de hacerle frente a esta dinámica de exclusión, pero sus actuaciones se han visto desbordadas, por una realidad donde los recursos nunca son suficientes, las capacidades humanas son limitadas y las problemáticas cambian su perfil continuamente.

En este encuadre encontramos a los niños y niñas inmersos en una situación de vulnerabilidad, donde las instituciones que directamente tienen que contener, formar y cuidar, carecen de las herramientas para realizarlo. Su entorno familiar, su escuela y su comunidad también se encuentran en la misma condición de precariedad, viviendo y padeciendo la vulneración de todos sus derechos:

seguridad, vivienda digna, educación y salud. Por ello, uno de los debates principales que se imponen en la actualidad pone su atención en la existencia de una disposición mínima básica de los niños de sectores sociales más desfavorecidos para el aprendizaje y en la capacidad de la escuela para desarrollar en dicho contexto su tarea educativa (López, 2004; Tenti Fanfani, 2007; Baquero, Tenti Fanfani y Terigi, 2004). Por otro lado, Murillo y Román (2011) sostienen que si bien no hay dudas sobre el aporte de la escuela para la inserción y participación social, importa saber bajo qué condiciones la educación ofrecida es capaz de concretizar la promesa de inclusión y movilidad para sus ciudadanos.

Nos interesa describir la forma de intervención interdisciplinaria de una escuela creada en el año 2003 a raíz de la crisis mencionada, ya que creemos que permite construir una respuesta a esta última pregunta.

Cuando nos referimos a la intervención interdisciplinaria aludimos al trabajo conjunto y articulado entre profesiones específicamente pedagógicas y otras que atienden la situación social o de salud de los niños, de las familias y los barrios en los que viven los niños que asisten a la escuela.

Cómo entender la relación escuela-familia: nuestros marcos de referencia

La importancia fundacional de la alianza entre la escuela y la familia adquiere en la actualidad diferentes matices que llevan a estudiarla desde distintas perspectivas. Miradas macropolíticas, micropolíticas y pedagógicas se distinguen y a la vez se entrelazan para mostrar distintas aristas de este vínculo.

Si bien las políticas educativas de las últimas décadas y las investigaciones ofrecen un marco de optimismo a la relación que mantienen ambas instituciones (Martinello, 1999; López, 2006; Ezpeleta, 1996; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2010; Includ-ed, 2011), las investigaciones también muestran que las características de dicha relación están mediadas por el nivel socioeconómico y cultural de las familias (Anderson, 2002; Llach, 2006; Carriego, 2010).

Asimismo, se estima que las diferencias que existen en los resultados de aprendizaje en los estudiantes pueden estar dando cuenta

de las negociaciones que realiza cada institución en diálogo con su contexto, según le dé prioridad a los objetivos de enseñanza-aprendizaje, la socialización o la contención[1] (Gallart, 2006). Y en contextos socialmente desfavorecidos la priorización de estos últimos parece ganar lugar en el funcionamiento cotidiano de la escuela.

Por su parte, Raczynski y Muñoz (2004) describen las características de las escuelas efectivas en zonas de pobreza en Chile, e identifican una peculiar forma de relación con las familias de estos contextos. Concluyen que las escuelas efectivas tienen claridad respecto a qué es lo que esperan de las familias y buscan caminos para conseguirlo. Las que no lo son, por lo que pudo constatarse en campo, no tienen una idea clara de cómo incorporar a los padres, de cuáles son las ventajas y desventajas asociadas a ello, y de cuáles son las estrategias que deben ejecutarse para propiciar dicha incorporación. Agrega que en algunas escuelas, las familias son tematizadas como un problema, ya sea debido a su escaso compromiso con la educación de sus hijos o a la excesiva intromisión en la gestión de los directivos y docentes.

La intervención descrita en este caso se caracteriza por tener en cuenta que es necesario construir la alianza con las familias y no darla por supuesta, de saberla posible como resultado de una interacción y que dicha interacción debe estar ajustada a la realidad del contexto socioeconómico y cultural. No resulta pertinente ni realista suponer que la escuela tiene un valor *per se* para las familias que han tenido un acceso acotado y muy restringido a la experiencia escolar, como tampoco dar por perdida su colaboración por el escaso capital cultural con el que cuentan.

Por otro lado, sostenemos que el trabajo que se realiza con los niños y las familias en las escuelas debe articularse en función de la institución que los alberga: la escuela. Y a pesar de que puede ser considerado una obviedad, como explicamos anteriormente, en estos contextos se corre el riesgo de desdibujar su función principal. El contexto adverso no debe convertir a la escuela en un centro de salud o en un centro de acción social. La escuela tiene que trabajar para ajustar sus formatos sin dejar de ser una institución cuya meta primaria es educar y ofrecer conocimiento significativo y relevante.

[1] La contención es entendida como la aceptación y el acompañamiento de las problemáticas personales de los alumnos, que los sostiene dentro del sistema educativo hasta la finalización del nivel secundario (Gallart, 2006).

La intervención que se propone pretende avanzar hacia el cumplimiento pleno de los objetivos de la escuela. Y esto requiere negociar con el contexto de manera que los objetivos de contención y socialización no eliminen el espacio específicamente escolar y propio que es la enseñanza y el aprendizaje. Esencialmente, este análisis nos permite transmitir a los docentes la importancia de establecer la diferencia y de ver qué estrategias podemos implementar para que en cada niño pueda conjugarse, en el mayor grado posible, estar bien en la escuela y aprender lo suficiente. De no ser así, se verificará el fenómeno descrito por Gentili (2009) como "inclusión excluyente", que describe el acceso a la escuela en un contexto de empeoramiento de las condiciones necesarias para hacer efectivo el derecho a la educación, y en el que la escolarización no garantiza la inclusión social.

Se trata de intervenir para generar condiciones que le permitan a la escuela cumplir con su tarea, sin dar por perdida la posibilidad de construir esas condiciones junto con las familias y a partir de acciones también destinadas a ellas y a los barrios en las que ellas se desenvuelven. Se asume que "No es posible mejorar la educación de la infancia sin atender a los jóvenes y adultos que los rodean, sin mejorar su contexto sociocultural, familiar y comunitario" (Sirvent y Toubes, 2006, citados en Ortiz y Sago, 2008).

Caracterización del contexto de intervención

El proyecto de intervención se localiza en el partido de San Fernando, situado en la Zona Norte del Gran Buenos Aires. El territorio mencionado integra superficie en continente y también zona de islas. Se interviene particularmente a la localidad de Virreyes Oeste (Partido de San Fernando, continente), ubicada a 35 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. San Fernando, como localidad del Conurbano Bonaerense, presenta característica de fragmentación social que se manifiesta en todas las áreas, incluso en las actividades económicas de la zona.[2]

[2] Existen actividades económicas relacionadas con la explotación forestal, minería (extracción de arena y canto rodado), ganadería, agricultura y frutihorticultura en la zona isleña. Vinculado con esto, en continente se destacan las actividades relacionadas con la náutica (astilleros) y el procesamiento de la madera. También se encuentran asentadas diversas empresas

Las fuentes de trabajo a las que acceden las familias con las que trabajamos corresponden al área de servicios. Son espacios laborales con estructura precaria, la mayoría lo realizan por cuenta propia, por fuera del circuito laboral declarado y reconocido (pintor, albañil, cartonero, carga y descarga de camiones, casas de familias, etc.). Estas labores tienen como característica la inestabilidad ocupacional y en consecuencia la fluctuación de los ingresos reales del grupo familiar, que afecta negativamente el bienestar de los individuos incrementando su vulnerabilidad social (Beccaria y Maurizio, 2005).

Dentro de los empleos precarios, los puestos que integran a las mujeres comprenden condiciones menos favorables. La precarización laboral y en consecuencia los ingresos menores, repercute con mayor crudeza por su condición de mujer.

El acceso a ciertos tipos de trabajo de baja calificación en condiciones precarias constituyen los parámetros de inserción laboral de las familias de los niños y niñas. Esto tiene relación con la oferta del mercado de trabajo y las condiciones de ingreso de la población a la misma. El primer elemento está constituido por instancias macroeconómicas, y el segundo por componentes de empleabilidad de la persona; lo cual está en íntima relación con los niveles de instrucción alcanzados (70% accedió a primaria completa y en la actualidad cualquier puesto requiere secundaria terminada).

En líneas generales, se observa una secuencia de la dinámica de la pobreza y la reproducción de la misma, comprobada en la población atendida: reducida escolaridad, menores posibilidades de acceso a puestos de trabajo, características disímiles por género, inserción a empleos precarios de baja remuneración que no satisfacen las necesidades totales del grupo familiar y en consecuencia limitan la movilidad social ascendente.

Características socioafectivas

En general al indagar sobre la composición familiar encontramos que la mayoría de las estructuras son nucleares (un núcleo e hijos)

---

y el perfil industrial se complementa con industrias medianas y pequeñas. La población destinataria del proyecto, en general queda al margen de las actividades económicas descritas. En la zona también se encuentran frigoríficos, que ocupan un caudal considerable de mano de obra local y emplean a padres o madres de la escuela.

o ensambladas (un núcleo e hijos de distintas uniones). La modalidad de familia extensa (núcleo, hijos, familiares colaterales o ascendentes: tíos o abuelos) también se presenta con frecuencia. Constituye una de las estrategias instrumentadas para maximizar recursos y dar respuesta a dos de sus necesidades básicas: contención y vivienda. Esta configuración aporta un entretejido que posibilita la subsistencia, en general en condiciones de hacinamiento y precariedad.

Las unidades monoparentales, con predominio voluntario creciente en otros sectores de la sociedad, no aparecen en nuestro ámbito de trabajo. La ausencia de uno de los cónyuges (en general del hombre) representa una cuestión de hecho y no de deseo o planificación. La superioridad observada en el campo de organizaciones familiares con presencia de una unidad conyugal, niños y niñas —tipificadas como nucleares o ensambladas— se fundamenta en la unión de factores sociodemográficos, estrategias de supervivencia (diversificar gastos, conseguir vivienda) y construcciones socialmente legitimadas (el ideal de familia y la función de la mujer como madre en forma exclusiva).

La concepción de familia demanda como requisitos la presencia de un núcleo conyugal y la existencia de la mujer como madre.

En la población analizada persiste esta cultura patriarcal con estereotipos femeninos y masculinos basados en relaciones desiguales. Por momentos entran en tensión los modos de organización cotidiana, con patrones más democráticos que permiten la coexistencia de otros modelos familiares, pero sobre un consenso social de volver a tener ese modelo perdido.

Como factores de protección, encontramos que muchas familias valorizan la terminación de la primaria, sostienen a sus hijos en los establecimientos educativos para dar fin a este ciclo lectivo; pero lamentablemente no ocurre lo mismo con el nivel secundario. También valoran los espacios de educación no formal para su desarrollo como ser humano: apoyos escolares, clubes de barrios, sociedad de fomento. En el plano simbólico desean un progreso en lo educativo para sus niños/as, quieren que sean aquellos que ellos no pudieron ser, aunque con el paso del tiempo las oportunidades sociales para alcanzar este objetivo se van esfumando.

En las familias de referencia encontramos como un factor de amenaza y/o vulneración de los derechos del niño, la naturalización de la problemática de trabajo infantil (hacer acciones de adultos:

cuidar hermanos, cocinar, acompañar en largas jornadas en las actividades de trabajo informal de los padres, etc.) y el desdibujamiento del rol adulto como responsable y sostén familiar.

Los grupos familiares incluyen como herramienta para la reproducción social, la incorporación de los niño/as a muy temprana edad en tareas de alta responsabilidad en relación con el trabajo y el ingreso, ya sea por el aporte económico/material (caza de animales, venta de materiales) o por el trabajo doméstico (asignado al género femenino mayoritariamente) del cuidado de hermanos, adultos mayores y tareas de manutención del hogar. En algunas familias, estas actividades son concebidas como responsabilidad de los niños/as, quienes por cumplir con estos mandatos o necesidades familiares deben posponer su ser niños/as, su actividad escolar, sus espacios de juego.

Esta naturalización de la problemática del trabajo infantil está íntimamente relacionada con la historia de trabajo de sus propios padres y con la valoración del mismo como medio de formación. Es así que verbalizan una oposición al trabajo en la infancia (hasta los ocho o nueve años), sin visualizar la realidad de trabajo infantil que tienen sus hijos. A partir de los 10 a 11 años consideran algunas tareas con cierto grado de obligatoriedad para con la familia, además de ser un espacio de construcción de personalidad.

Características socioeducativas

En Argentina el porcentaje de escolarización es casi total (98.1% en el total del país). En cuanto a la tasa de promoción los últimos datos manifiestan en la primaria 95.25% y en secundaria 80%. La tasa de sobreedad es de 16.3% en primaria y de 36% en secundaria (también en relación con el conurbano) (Fundación Cimientos, 2010).

Entre los problemas prioritarios que afectan a los niños, niñas y adolescentes de los sectores populares en educación, encontramos aquellos relacionados no con el acceso sino con el derecho a una educación integral y significativa. Esto se manifiesta desde distintos aspectos. Quizás el indicador más significativo es la cantidad de días sin clases (que no se registran en los porcentajes nacionales, ni locales). Las jornadas escolares suelen suspenderse por falta de agua, luz, infraestructura adecuada, ausencia de la docente por licencias varias, entre otras cuestiones. Esto sumado a que en los últimos

años las docentes y los colegios se vieron invadidos por problemáticas sociales que afectan a los niños, niñas y sus familias, y para lo cual la institución y el cuerpo docente no están preparados (ni desde lo contextual ni desde lo estrictamente pedagógico). El desgaste de la propuesta se fue consolidando a raíz de este encuadre y hoy los niños y niñas circulan por las escuelas, pero no están aprendiendo. Encontramos fácilmente niños de 10 u 11 años, por ejemplo, sin alfabetizar y a los 12, 13 años comienzan a abandonar los estudios.

En general podríamos decir que los niños de los barrios cercanos a la escuela mencionada transitan su escolaridad primaria sin aprendizajes significativos e ingresan a la secundaria, donde se promedia un abandono de un 50% de la matrícula inicial. Los motivos de esta deserción son complejos pero siguiendo la línea de análisis y en concordancia con lo que manifiestan expertos en el tema podemos mencionar: pobreza económica y conocimientos insuficientes para abordar los aprendizajes de los niños en estos contextos.

El trabajo con los niños y sus familias enmarcado en los objetivos de la escuela

Los objetivos de la escuela

Toscano, Serial, Pérez y López (2008) sostienen que la situación política, económica y social de la última década configuró escenarios donde la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión se consolidaron en el imaginario social, como también las razones naturales del fracaso escolar. Agregan que esta situación se asocia a la instalación de una sospecha sobre la educabilidad de los alumnos, es decir, sobre la posibilidad de lograr aprendizajes efectivos para los alumnos en situación de pobreza. Las autoras agregan que dicha sospecha toma la forma de desasosiego o pérdida de expectativas de futuro, que suele traer aparejada la pregunta del maestro: "¿Y con estos chicos… qué podemos hacer?".

Considerando los trabajos sobre escuelas efectivas que se desarrollan desde la década de 1970 (Murillo, 2003, 2007), contestamos la última pregunta volviendo hacia la escuela la responsabilidad de trabajar alrededor de los siguientes objetivos:

- Desarrollar las habilidades básicas explicitadas en el *curriculum* de la Provincia de Buenos Aires.
- Fortalecer el autoconcepto y la autoestima en nuestros alumnos.
- Promover relaciones interpersonales armónicas que aseguren una convivencia pacífica y un clima escolar adecuado para el aprendizaje.

El trabajo del Equipo de Apoyo Interdisciplinario

La escuela descrita cuenta con un Equipo de Apoyo Interdisciplinario que se compone de perfiles de las siguientes profesiones: una psicopedagoga, trabajadoras sociales, orientadoras de aprendizaje y una fonoaudióloga. Cada uno de los roles se definen alrededor de la tarea de la escuela y se articulan entre sí para apoyar a los docentes en su tarea de enseñanza. Los destinatarios del trabajo del Equipo de Apoyo (EA) son los niños, las familias y los docentes.

La propuesta institucional apunta a escala familiar, al fortalecimiento de todos aquellos aspectos que refuercen las redes de sostén del niño y la niña. Consideramos que debemos trabajar en posicionar a los adultos a cargo en su responsabilidad de proteger y responder a las necesidades del niño, ya sea proveyéndolos desde su núcleo familiar o utilizando los servicios gubernamentales existentes. También la idea de protección se refiere a fortalecer la articulación entre las organizaciones de la sociedad civil y las áreas de gobierno local y provincial a los fines de concientizar que todos somos responsables de la vida de nuestra infancia.

Los roles y las funciones definidas para el Equipo de Apoyo al trabajo docente se configuran poniendo las tareas de enseñanza y de aprendizaje en el centro de la atención.

A continuación presentamos un ejemplo de la definición del cargo de trabajador social. Luego de definir su responsabilidad se mencionan las tareas que se desarrollan en función de las siguientes áreas de resultados clave:

- Evaluación de la situación del niño y su familia.
- Trabajo con las familias.
- Cuidado de la trayectoria escolar.
- Trabajo en equipo con docentes, directores y otros profesionales.

- Articulación con organizaciones de la comunidad.
- Información y comunicación.

Responsabilidad del rol de trabajador social

Promover la mejora de la situación escolar de los alumnos a través de la orientación, acompañamiento y seguimiento de la situación familiar y del asesoramiento al equipo directivo y docente respecto al tratamiento de las situaciones conflictivas en las que está inmerso cada niño.

• Áreas de resultados clave

1. Evaluación
   1.1 Conocer y evaluar la situación particular de cada familia.
   1.2 Participar en las decisiones acerca del ingreso de cada niño a la escuela.[3]
2. Trabajo con las familias
   2.1 Intervención en el abordaje de problemáticas familiares que afecten la situación de los niños (maltrato, salud, refuerzo alimentario, etcétera).
   2.2 Intervención en situaciones de riesgo ofreciendo orientación a las familias.
   2.3 Derivación de los problemas que así lo ameriten a los organismos gubernamentales.
   2.4 Orientar a las familias en su rol educador y brindar consejos prácticos que les permita acompañar y sostener a sus hijos en su escolaridad, por ejemplo a través de talleres de crianza u otras acciones que se consideren necesarias.
   2.5 Asesoramiento a las familias para la resolución de problemas vinculados con la salud de sus hijos.
   2.6 Realizar reuniones y/o talleres en función de las problemáticas que se detecten institucionalmente.
3. Trayectoria escolar
   3.1 Realizar un seguimiento de la situación de asistencia de los niños con el fin de prevenir la pérdida de oportunidades de aprendizaje y asegurar la trayectoria escolar.

[3] Debido a que la escuela prioriza la inclusión de los niños y niñas con mayor grado de vulnerabilidad, no es posible atender la gran demanda de matrícula por parte de las familias. Por ello se hace necesario seleccionarlas en función del "mayor nivel de vulnerabilidad".

4. Trabajo en equipo
   4.1 Participar de las decisiones vinculadas con la trayectoria escolar de los alumnos.
   4.2 Articular la propia tarea con los otros profesionales que componen el Equipo de Apoyo.
   4.3 Colaborar en la organización de actividades según los requerimientos y objetivos institucionales. Por ejemplo, organización de talleres de convivencia para promover un clima de convivencia armónico, u otros.
   4.4 Colaborar con el desarrollo de contenidos curriculares, por ejemplo, educación sexual.
5. Articulación con instituciones de la comunidad
   5.1 Articular el trabajo institucional con el de otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de la comunidad.
   5.2 Conocer y actualizar los recursos educativos, sanitarios y sociales para contribuir con las familias en la resolución de problemas.
6. Información y comunicación
   6.1 Informar a la dirección y a los docentes sobre las situaciones particulares de los niños que afecten su situación escolar.
   6.2 Sistematizar y actualizar la información de cada familia en un legajo.
   6.3 Sistematizar la información institucional vinculada con los casos conflictivos detectados en la escuela.

Acciones desarrolladas con las familias

En este apartado nos interesa enumerar y describir las acciones que se realizan teniendo en cuenta las familias o considerando sus necesidades y problemas con el fin de crear las mejores condiciones para los procesos de escolarización de los niños y jóvenes. Las acciones que desarrolla el EA son las siguientes:[4]

[4] Al momento de realizarse este trabajo, los miembros del Equipo de Apoyo eran los siguientes: Candelaria Jorge, Marina Lavalle, Karina Mena, Verónica Morley, Mariana Pelayo, Adriana Podestá y Silvia Villarraza.

Formación de los docentes para el trabajo con los niños y las familias

Los maestros que trabajan en estos contextos sienten frecuentemente que sus alumnos no responden a su autoridad o que desafían sus conocimientos didácticos y lo ubican como adulto y como docente en una situación de inacción e impotencia. Podemos afirmar que existe un déficit compartido cuando a la falta de recursos básicos y culturales que tienen los niños se suma la carencia de estrategias y recursos que portan los adultos que interactúan con ellos y que tienen responsabilidad respecto a su crecimiento y desarrollo educativo. Decimos que la contracara del concepto de educabilidad[5] es el de enseñabilidad. El primero destaca una condición de déficit del alumno y su posibilidad de ser educable, el segundo concepto cuestiona la condición de posibilidad de enseñar del docente.

En estas condiciones, la formación de los docentes para atender a estos niños y a estas familias requiere contemplar diferentes aspectos. En primer lugar el desarrollo de un vínculo afectivo que permita que los niños confíen en el adulto que construye cotidianamente su autoridad sobre el grupo. En segundo lugar, la comprensión de la realidad sociocultural en la que viven los niños, que está lejos de responder a la idea que los maestros de clase media tienen respecto a los estímulos culturales que las familias generan en sus hijos. En tercer lugar, requiere construir y/o fortalecer su capacidad de enseñar, que implica aprender contenidos disciplinares y también didácticos.

Dotar al docente de herramientas para el trabajo con las familias supone contribuir con la formación profesional en las tres áreas mencionadas anteriormente. Asimismo, en ocasiones también es necesario generar espacios de contención emocional para el docente expuesto a las duras realidades sociales, culturales, económicas y afectivas de sus alumnos.

Detección temprana del ausentismo

El ausentismo tiene un alto impacto en las escuelas que atienden sectores vulnerables, y esto se debe a que no acceden a servicios de

[5] Como afirma Baquero, Pérez y Toscano (2008), la educabilidad debe ser comprendida como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y los que la escuela espera de él.

salud adecuados como también a la falta de construcción de hábitos y rutinas que ayuden a sostener la exigencia del trabajo escolar.

Los factores de riesgo individual que propician el ausentismo coinciden con los detectados en estudios sobre el tema (González González, 2014); ellos son: baja autoestima, escasas habilidades sociales, condiciones de salud, escaso apoyo de la familia para cumplir con la asistencia. Se desarrollan acciones paliativas y preventivas.[6] En este aspecto se ha establecido un modo de control de faltas y alertas tempranas para detectar a tiempo los casos en los que hay que tener un tipo de intervención especial.

Dada una situación de inasistencias alternadas, no justificadas por enfermedad que supere 15% de los días de clase, se hace llegar una notificación sobre la preocupación que se deriva de esto. Si esta notificación no tiene un efecto que revierta las ausencias, se convoca a la familia para hablar al respecto. Esto tiene, en la mayoría de los casos, un efecto positivo. En estas reuniones se ayuda a establecer hábitos de crianza que orientan en la configuración de rutinas beneficiosas para la asistencia y el rendimiento en la escuela.

En los casos más extremos de vulnerabilidad social, se ponen en práctica diversas estrategias: buscar a los niños por su domicilio o servirles el desayuno en el primer recreo de la mañana a aquellos alumnos que no llegaron en hora para recibirlo antes del ingreso a la escuela.

Si bien hay insistencia en el cumplimiento de los horarios de ingreso, en los casos en que la situación familiar convierte a los niños en responsables de ellos mismos, enfatizamos la importancia de

---

Lo que se está marcando es que nadie es educable o ineducable en sí mismo, sino que su situación de educabilidad depende de la distancia que existe entre los recursos que la escuela requiere de cada persona para que pueda participar del proceso educativo, y aquellos recursos que estas personas poseen (López, 2004). Es decir, que no entendemos la educabilidad como una característica de los niños en sí mismos, sino como una condición que también corresponde a la escuela ayudar a generar.

[6] Un enfoque preventivo significa trabajar para que la escuela funcione y actúe de manera tal que "prevenga" que ciertos alumnos terminen faltando a clases. Enfoques paliativos, sin embargo, implican actuaciones pensadas para atajar un problema que ya se ha desencadenado: cuando ya hay alumnos que faltan a las clases y hay que arbitrar medidas concretas y específicamente diseñadas para alumnos particulares y resolver situaciones de ausentismo ya presentes, con carácter más o menos crónico (González González, 2014).

asistir a la escuela sin considerar con rigurosidad el cumplimiento del horario.

Cabe destacar que también se trabaja el vínculo de los maestros con sus alumnos como estrategia de trabajo sobre ausentismo. En especial los maestros nuevos en este contexto son acompañados en su proceso personal en contacto con esta realidad, sus expectativas, miedos, enojos, impotencia, etcétera.

Taller de límites

El taller denominado "Taller de límites" es un espacio de reflexión y trabajo sobre aspectos vinculados con la crianza, y está destinado a las familias de nivel inicial.[7]

Se realizan dos talleres por año. Sus contenidos son diversos. Entre ellos se pueden mencionar: la importancia de decir "no", qué rutinas son buenas para el crecimiento de los chicos y la organización de sus actividades. Si bien estos temas pueden parecer triviales, su manejo inadecuado tiene un importante impacto en la educación de los niños y también en el proceso de aprovechamiento escolar.

Trabajo con las madres

Las madres frecuentemente se encuentran ellas mismas en situaciones complejas de difícil resolución, y esto hace que su rol de madre y adulto quede desdibujado para ellas mismas y para sus hijos/as.

Su situación se vuelve compleja por estar expuestas a situaciones de violencia de género, de adicción a las drogas o por no saber cómo hacer uso de sus derechos. En el intercambio con las trabajadoras sociales las madres reciben orientación para tomar decisiones o simplemente para realizar trámites o denuncias que en muchos casos sirven para preservar a sus hijos de situaciones de maltrato en diferentes sentidos o para obtener beneficios a los que no saben cómo acceder. La atención de estos aspectos les da a las madres mayores posibilidades de centrarse en la atención de sus niños/as.

[7] Cabe desatacar que varios de los niños, al ingresar a la sala de cinco años, tienen su primera experiencia de escolarización.

ACCIONES DESARROLLADAS CON LOS NIÑOS Y GRUPOS

El proyecto Aula Abierta y la atención de las dificultades de aprendizaje

El proyecto de Aula Abierta se creó para ofrecer una atención personalizada a aquellos niños que requieren estrategias de trabajo diversificadas, a cargo de una maestra de educación especial, para llevar adelante su proceso de escolarización.

La inclusión que se produce en este espacio de trabajo hace referencia tanto a la presencia como a la participación en verdaderas experiencias educativas que ponen un interés especial en aquellos alumnos con mayor riesgo de ser segregados, excluidos o de no poder alcanzar rendimientos acordes con sus capacidades en el aula común.

A partir del diagnóstico situacional y con la convicción de que si se crean las condiciones necesarias todos los niños pueden aprender, se planteó el desafío de dar atención a estos alumnos considerados como los más vulnerables entre los vulnerables.

Esto originó la conformación de un espacio de aprendizaje caracterizado por dejar de lado la homogeneidad propia del espacio del aula. El proyecto de Aula Abierta, basa su estrategia en:

a) La aceptación de la existencia de historias y contextos de vida particulares.
b) El reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al conocimiento.
c) El respeto de distintos estilos, ritmos, competencias curriculares y contextos de aprendizaje.

La decisión de que un niño se incorpore al proyecto se toma de forma conjunta entre todos los actores involucrados en el trabajo con ese alumno. Y a partir de ese momento y según la situación de cada niño, se interviene en distintos niveles con el objetivo de crear mejores condiciones para el progreso en los aprendizajes. Entre los niveles de intervención podemos mencionar:

- *Familia*. Se realiza un seguimiento sistemático con el objetivo de favorecer las relaciones con los padres; trabajar en el reconocimiento de las responsabilidades y posibilidades y ayudar-

los a ubicarse en el lugar de adultos significativos, dotándolos de herramientas para ayudar a sus hijos.

- *Salud*. Se trabaja interdisciplinariamente con profesionales externos (médicos de los centros de salud, neuróloga del Hospital de San Fernando, Hospital Garrahan, etc.) e internos (profesionales del EA) para definir diagnósticos, acompañar en los tratamientos o formular estrategias de atención.
- *Escuela de Educación Especial*. En aquellos casos en los que el alumno tiene un proyecto de integración bajo la modalidad de educación especial, se realiza un trabajo en conjunto tanto con la maestra integradora que lo atiende como con el equipo técnico de la escuela de educación especial en la que está matriculado.

Por otro lado, la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje que se presenta en el aula común es atendida en clases de apoyo. Una vez elaborados por los docentes los diagnósticos grupales de cada curso, en el mes de marzo, el equipo directivo junto con los docentes y la psicopedagoga detectan a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje y éstos son incorporados al apoyo escolar que funciona con un maestro que trabaja con un grupo reducido de no más de cinco alumnos por curso tres veces por semana, unas cuatro a cinco horas semanales en las áreas de lengua y matemática. Estos niños pueden permanecer en este espacio durante un periodo de tiempo, un trimestre o todo el año si fuera necesario. Esto permite que la brecha entre los aprendizajes no se haga cada vez mayor y logren nivelarse con el resto de los niños del grupo.

Asimismo, la psicopedagoga del EA trabaja durante el horario escolar con los niños que presentan dificultades de aprendizaje o problemas emocionales, sin dejar de tener en cuenta la interrelación que existe entre ambos. Los encuentros con las familias y la orientación de crianza se vuelven indispensables para que evolucione la situación de cada niño.

Salud: detección temprana de las dificultades de aprendizaje y de habla

Algunos niños registran bajo peso o sobrepeso. En estos casos se lleva el control y el seguimiento de los diagnósticos médicos de los alumnos. También se realizan charlas informativas con los niños,

atención odontológica (solicitud de turnos en los centros de atención primaria), atención oftalmológica (acompañamiento a Hospital Oftalmológico de la zona, gestión de anteojos en óptica). A través del organismo de Salud Escolar del municipio se gestionan turnos para la atención y el diagnóstico de los alumnos (seguimiento y solicitud de turnos en los centros de atención primaria de la salud del municipio, contacto con hospitales de la ciudad de Buenos Aires, etcétera).

Al ingresar al nivel inicial los niños son diagnosticados en sus habilidades lingüísticas y a partir de ello se recomienda la asistencia a un fonoaudiólogo o se brinda este servicio desde la escuela. Que se recomiende o no la atención externa depende en gran medida de si la familia cuenta o no con obra social o si tiene posibilidades de solicitar en el servicio médico local este servicio en un tiempo razonable. En todos los casos las familias reciben orientación sobre cómo promover el desarrollo del lenguaje en sus hijos.

Problemas de conducta y prevención de la violencia

Se realizan talleres en cada uno de los grupos de alumnos para reflexionar sobre las vías alternativas de resolución de conflictos. Se realizan dos talleres por grupo en forma rutinaria y se interviene con otras acciones específicas en los casos en que la situación del grupo lo requiera.

Se mantienen entrevistas semanales de acompañamiento en la crianza de los niños, con el objetivo de desarrollar habilidades parentales en la familia.

Talleres de educación sexual y atención de los problemas de violencia de género

En casos en los que existe violencia de género se realizan entrevistas de asesoramiento y de seguimiento de las diferentes situaciones procesales.

Dentro del proyecto de educación sexual se realizan talleres que tienen como objetivo visualizar los cambios físicos, emocionales, vinculares y culturales que aparecen en las distintas etapas de crecimiento del niño y la niña, abordando esta dimensión desde el desarrollo natural e integral de la persona y su proyecto de vida.

En este punto es preciso mencionar que en los grupos familiares de nuestros alumnos predomina una estructura jerárquica de autoridad. Los modos de vinculación interpersonal nos manifiestan que en su organización conservan una matriz fundada en el ejercicio de figuras de autoridad bajo el modelo patriarcal. A pesar de encontrar algunas incipientes transformaciones al respecto, permanecen los mandatos del hombre y la mujer fuertemente estereotipados, en el que el papel de la mujer como madre dentro del hogar constituye el elemento clave.

Trabajar estos estereotipos de género posibilita el abordaje de cómo se entiende y concibe la dimensión sexual y el desarrollo integral del niño, la niña y el adolescente, en función de su proyecto de vida. El cuestionamiento y la reflexión crítica de la sexualidad, desde este enfoque permiten pensarse en función de donde cada uno se imagina y desea estar y no desde lo que se concibe que deba hacer, de acuerdo con los modelos de relación en los que conviven habitualmente

La persistencia de patrones de inequidad de género encuentran incidencia en la vida de cada uno, no sólo en su dimensión sexual y vida personal, sino también en el refuerzo de acciones que perpetúan las formas de pobreza. Las desventajas de género agudizan los caminos de empobrecimiento, potencian la exclusión y obstaculizan el desarrollo personal, familiar y de la sociedad en su conjunto.

Es por ello que desde la escuela abordamos los talleres de educación sexual desde una perspectiva de género, vinculado al desarrollo armónico de la persona y como forma de expresión de la misma.

Acciones destinadas a los barrios

En cada comunidad, los problemas y las posibilidades presentan sus propias características, y es esa realidad la que interpela a la institución escolar. Reaccionar frente a ella posibilita tanto el desarrollo de la persona como la evolución de la comunidad misma (Perlo, 2006).

Es por ello que los distintos dispositivos que se generan constituyen posibilidades de intercambio y apropiación del entorno desde la institución educativa y viceversa. Comprenden un proceso de ida y vuelta que integra “escuela-comunidad”, dejando de lado los límites o el alcance de cada uno y formando un todo. Implica posicionarnos como institución educativa dentro del entramado social, don-

de en conjunto con otros actores somos corresponsables del desarrollo comunitario. Y en este sentido somos parte de la acción con otros, participando de la vida comunitaria y generando diversos proyectos.

Los proyectos son complementarios de la propuesta escolar y abiertos a la comunidad en su conjunto. Los mismos promueven un abordaje integral y tienen como finalidad:

- Generar espacios de desarrollo y protección de la infancia.
- Generar vías de participación de la comunidad en la vida escolar. En este punto retomamos párrafos anteriores donde se expresa que la escuela tiene como meta primaria ofrecer a sus alumnos conocimiento significativo y relevante; y desde ese encuadre se asume que los colegios que integran su entorno obtienen mejores resultados en términos de calidad de educación (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004).
- Abordar desde la institución escolar problemáticas comunitarias, apuntando al desarrollo social (Riqué y Orsi, 2005). En este caso se presentan como problemáticas barriales: la falta de espacios culturales-deportivos alternativos, una población juvenil con poca inserción laboral o educativa y el abandono escolar en el nivel secundario en la zona. Éstas son algunas de las temáticas que atraviesan la cotidianidad de la población y donde la institución escuela quiere ser parte del cambio.

Con la idea de favorecer la integración social de niños y jóvenes, se busca realizar abordajes diferentes desde lo grupal e institucional, interactuando con la comunidad a la que la escuela pertenece. La implementación parte de un enfoque interdisciplinario y se plasma desde la articulación con otras organizaciones de la sociedad (tanto públicas, como privadas) y que generan las alianzas necesarias para efectivizar la propuesta, con los insumos materiales y humanos requeridos. Es así que, con la convicción y decisión de los integrantes de la comunidad educativa se amplía el tiempo de apertura y cobertura del establecimiento, finalizando las actividades en horario nocturno, de lunes a viernes y los fines de semanas durante la jornada diurna.

De este modo, la escuela se proyecta hacia la comunidad, y esta última es parte de ella en función de los canales de participación que son generados. Las propuestas giran alrededor de los siguientes ejes:

• ***Cultura:*** *Orquesta Infanto-Juvenil Música Para Todos-Coro Madre Teresa*

Tiene como foco la inclusión social y la regeneración de los vínculos comunitarios, guiada por una concepción integral de la cultura como factor estratégico para el desarrollo humano.

Desde el coro se pretende estimular el disfrute de la música, generar espacio de aprendizaje y producción musical, fomentando experiencias de espíritu solidario y cooperativo. Específicamente la propuesta de la orquesta fue inspirada en el Sistema de Orquestas Infanto-Juveniles, creado por el maestro Abreu en Venezuela.[8] Integra por un lado la formación musical individual de los niños y niñas, y por el otro, el espacio grupal en donde el aprendizaje cobra sentido con otro.

En la orquesta aprenden a escuchar, a ejercitar la concentración, a respetar y a comunicarse; son creadores de su propia historia y protagonistas de la música que surge del ensamble de instrumentos, trabajando desde la sensibilización, la imaginación, la creación y la expresión. Aprenden que cada uno es importante y necesario para el resultado buscado. Se reconoce que todos tenemos talentos, que se los desarrollan y muestran a los demás, y se convierte en un camino para fortalecer la autoestima.

• ***Deporte:*** *Virreyes Hockey-Club de Futbol Itatí*

El deporte también lo consideramos un factor estratégico para convocar y transmitir las enseñanzas que lleva implícita toda práctica deportiva en equipo. El aprender con otros, respetar las normas, el saber que todos somos importantes y que la perseverancia logra resultados.

En particular la experiencia de Virreyes Hockey surge con la idea de ofrecer a las niñas y jóvenes de la comunidad un lugar de desarrollo deportivo propio. En el barrio existían alternativas para los varones o en el mejor de los casos para varones y mujeres (los menos). Consideramos pertinente y necesario propiciar que las niñas y jóvenes mujeres pudieran acceder a sus propias instancias deportivas. Desde este marco, el Proyecto Virreyes Hockey propone la in-

[8] <http://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music>.

tegración y el desarrollo de niñas y adolescentes de los barrios a partir de la educación en el deporte, donde se potencia lugares de contención, capacitación, creación de vínculos afectivos y promueve que la práctica deportiva adquiera una importancia creciente en la ocupación del tiempo libre.

• ***Empleabilidad de los jóvenes:*** *Programa A Ganar*[9]

La realidad social en la que se encuentran los jóvenes se traduce en una clara dificultad para una inserción al mercado laboral e inclusión social. El programa propone una metodología de cuatro fases para modificar estas circunstancias:

> Fase I. *Formación en valores.* A través de prácticas deportivas en cancha y actividades en aula se busca que los alumnos reconozcan, verbalicen y vivencien los seis valores denominados A GANAR (comunicación efectiva; disciplina; enfoque en resultados; trabajo en equipo; autodesarrollo; respeto).
>
> Fase II. *Formación técnica.* Los jóvenes participan de cursos teórico-prácticos orientados a las necesidades del mercado laboral.
>
> Fase III. *Oportunidades laborales.* Para lograr tender un puente entre los jóvenes y el ámbito laboral, tienen la oportunidad de asistir a entrevistas laborales, participar de prácticas supervisadas e insertarse laboralmente por medio de pasantías.
>
> Fase IV. *Club de egresados.* Participan de eventos institucionales, actividades de formación continua y nuevas oportunidades laborales.

• Terminalidad del nivel secundario

Desarrollamos el Programa Becas de Integración,[10] que tiene por objetivo la permanencia en el sistema educativo en el nivel secunda-

[9] <http://www.colegiomadreteresa.edu.ar/a_ganar.php>.
[10] En alianza BBVA, Banco Francés.

rio y lograr que el becado y su familia administren la beca con fines escolares a través de un producto bancario, facilitando su inclusión en el sistema financiero.

El programa integra una ayuda económica mensual y espacios de tutoría. De esta forma busca disminuir la deserción, el ausentismo y el índice de repetición escolar, estimular la formación integral de los jóvenes y elevar su rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Al comenzar este trabajo nos preguntábamos con Murillo y Román (2011) bajo qué condiciones la educación es capaz de cumplir con su promesa de inclusión social y movilidad para sus ciudadanos.

Hemos presentado un caso en el que la escuela, la familia y la comunidad más amplia son actores de un proceso educativo que se potencia y enriquece a través de diversas acciones. En el contexto descrito es necesario generar condiciones para que la escuela pueda inclinar la balanza hacia la inclusión en el mundo del conocimiento y no sólo socializar o contener. Y esto lo hace trabajando para aumentar la intensidad del trabajo pedagógico y al mismo tiempo intentando influir en el contexto familiar y social de los niños.

Consideramos que para aumentar las posibilidades de inclusión educativa y social, es indispensable potenciar la acción de la escuela con la de la familia, y al mismo tiempo ayudar a la familia a ejercer su poder educador.

Por ello sostenemos que la alianza entre ambas hay que construirla y aunque esto es así en todos los contextos, en los contextos en los que los derechos de los niños y sus familias se encuentran vulnerados también se hace necesario que las acciones de la escuela se articulen para conformar una red que trascienda el aula sin que ésta deje de ser la protagonista en todos los esfuerzos.

Consideramos que este proceso de trabajo escolar-comunitario con los niños, las familias y sus barrios permite brindar una educación sensible a las necesidades específicas de la población de Virreyes y favorecer el proceso de inclusión socioeducativa que, como afirma Narodowski (2008), implica compensar las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso de aquellos que más lo necesitan, a través de la redistribución de bienes culturales y del reconocimiento de su singularidad sociocultural.

REFERENCIAS

ANDERSON, G. (2002), "Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación", en M. Narodowski (comp.), *Nuevas tendencias en política educativa*, Buenos Aires, Granica.

AUBERT, A.; A. FLECHA, C. GARCÍA, R. FLECHA y S. RACIONERO (2010), *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Barcelona, Hipatia.

BAQUERO, R.; E. TENTI FANFANI y F. TERIGI (2004), "Educabilidad en tiempos de crisis", en *Novedades Educativas*, vol. 16, núm. 168, pp. 18-31.

_____; A. PÉREZ y A. TOSCANO (2008), *Construyendo posibilidad*, Rosario, Homo Sapiens.

BECCARIA L. y R. MAURIZIO (2005), *Mercado de trabajo y equidad en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo/Universidad General Sarmiento.

CARRIEGO, C. (2010), "Trabajo pedagógico y contexto en escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires" (tesis inédita de doctorado), Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

EZPELETA, J. (1996), "Participación social, ¿en qué escuela?", en *Propuesta Educativa*, núm. 14, pp. 48-52.

GALLART, M.A. (2006), *La construcción social de la escuela secundaria*, Buenos Aires, La Crujía.

GENTILI, P. (2009), "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49, pp. 19-57.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, T. (2014), "Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 5-27.

INCLUD-ED (2011), *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*, Madrid, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativas (IFIIE).

LLACH, J. (2006), *El desafío de la equidad educativa*, Buenos Aires, Granica.

LÓPEZ, N. (2004), *Educación y equidad. Algunos aportes a la noción de educabilidad*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

LÓPEZ C., M.M. (2006), "Una revisión a la participación escolar en América Latina", documento núm. 35, PREAL.

MARTINIELLO, M. (1999), "Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America", en *Development Discussion*, Paper núm. 709, Harvard.

MURILLO, F.J. (2003), "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-14.

_____ (coord.) (2007), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

_____ y M. ROMÁN (2011), "¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares", en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado,* vol. 15, núm. 3, pp. 27-50.

NARODOWSKI, M. (2008), "La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los *slogans*", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 19-26.

ORTIZ, D. y S. SAGO (2008), *Proyectos educativos en escuelas urbano-marginales. Caminos posibles hacia un aprendizaje significativo*, Buenos Aires, Paidós.

PÉREZ, L.M.; C. BELLEI, D. RACZYNSKI y G. MUÑOZ (2004), *¿Quién dijo que no se puede?, Escuelas efectivas en sectores de pobreza,* Santiago de Chile, UNICEF/Ministerio de Educación de Chile.

PERLO, C. (2006), "La percepción de lo colectivo en las organizaciones", en M. Sagastizábal (coord.), *Aprender y enseñar en contextos complejos*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 111-130.

RACZYNSKI, D. y G. MUÑOZ (2004), "Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)", en *Informe final*, Fondo de Investigaciones Educativas, PREAL.

RIQUÉ, J.J. y R. ORSI (2005), *Cambio social, trabajo y ciudadanía. La participación para el desarrollo social*, Buenos Aires, Espacio.

TENTI FANFANI, E. (2007), *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

TOSCANO, A.G.; A. SERIAL, A. PÉREZ y M. M. LÓPEZ (2008), "Experiencias escolares: nuevos sentidos, invenciones posibles", en

R. Baquero, *Construyendo posibilidad*, Buenos Aires, Homo Sapiens, pp. 85-120.

Fuente de datos

Fundación Cimientos, "*La educación argentina en números*, 2010", documento núm. 5, disponible en <http://www.cimientos.org/archivos/La_educacion_ argentina_en_n>.

14. La discriminación a los estudiantes, hijos/as de padres emigrantes ecuatorianos, por parte del colectivo de profesores

María Fannery Suárez Berrío
*Eulogio Real Deus**

Introducción

Ecuador está viviendo una transformación de sus marcos políticos e institucionales; en su reciente Constitución Política (aprobada en 2008) se afirma que las políticas públicas y la prestación de bienes y servicios se orientan a hacer efectivo el buen vivir y establecer un nuevo régimen de desarrollo que busca mejorar la calidad de vida y construir un sistema económico justo, basado en la distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo (Informe del Programa Plurianual, 2011-2013). Sin embargo las familias ecuatorianas continúan viviendo las secuelas de las desigualdades sociales, la alta vulnerabilidad geográfica y los desequilibrios de años anteriores, especialmente por la masiva migración del año 2000.

En cierto modo el país ha centrado su análisis en las desigualdades entre distintas regiones, al igual que en la familiaridad generada por la presencia de capitales transnacionales. Por tanto si las economías locales experimentan ajustes que impactan el mercado laboral, la alternativa de diversificación del ingreso familiar a través de la migración se hizo atractiva en su momento. Estas oportunidades, frente a la realidad que presentó el Ecuador en cuanto al desempleo, se ajustaron muy bien para aquellas personas, espe-

* Este trabajo es fruto de una tesis doctoral realizada en Ecuador por la doctora María Fannery Suárez Berrío, <mfsuarez@pucesi.edu.ec>, profesora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de la Universidad Técnica Particular de Loja. Fue financiada y apoyada logísticamente por la Universidad Técnica Particular de Loja. El director de la tesis fue el doctor Eulogio Real Deus, <ollekoningsgod@hotmail.com>, profesor titular de la Universidad de Santiago de Compostela, España.

cialmente padres o madres de familia, que encontraron la migración como una solución a la falta de empleo en el país (Arriagada, 2007; Cerrutti y Binstock, 2009; Espejo, Filgueira y Rico, 2010). Es así como muchos padres, en su momento, emigraron a otra nación en busca de un mejor bienestar para sus hijos/as (Morla, Saad y Saad, 2006).

Aunque en la actualidad no se percibe una emigración masiva a Europa (más concretamente a España) por la crisis económica, los progenitores que se quedaron en los hogares ecuatorianos están enfrentando las consecuencias de la migración de 2000/2004, al educar a sus hijos de 10 y 11 años, que en su mayoría crecieron sin la figura paterna. Por ello, en el periodo 2010-2012 se realizó una investigación nacional en Ecuador para reflejar la realidad de algunos hogares que pasaron por una marcada situación migratoria y conocer lo que estaba pasando en las unidades educativas ("la escuela") donde se educan los hijos de estos hogares.

Escuela-familia-niñez y migración

La escuela debe conocer la transformación que están viviendo las familias a causa de diversos fenómenos sociales, entre ellos la emigración de uno o de ambos progenitores de los estudiantes, lo que ha propiciado un aumento en el número de familias transnacionales y extensas. El presente trabajo pretende analizar cómo la escuela debe afrontar estas situaciones con estrategias educativas que apoyen la formación integral de sus estudiantes, creando nuevas formas de interrelación con los representantes y los alumnos de estos hogares, que llegan al aula con inquietudes sobre su entorno familiar. Si la escuela tiene definidos sus estándares de calidad, atenderá estas vicisitudes desde un clima sano que motive, valore e incluya al estudiante y a su representante en verdaderos planes educativos característicos de una escuela eficaz.

Para que la escuela se proyecte con calidad en la socialización de los valores, la capacidad de aprendizaje, el desarrollo de la dignidad personal y la promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades en el clima escolar (Muñoz-Repiso, 1997; Gairín, 1999; Murillo, 2007), debe centrar sus esfuerzos en la persona, su familia, como fuente originaria de la educación inicial y el contexto en el que se encuentran. Escudero (2001) visualiza a la escuela como una "or-

ganización que aprende", con capacidad de generar autonomía y continuos cambios para mantener el más alto nivel de aprendizaje posible, a través de procesos de mejora y eficacia que con el tiempo se convierten en sólidos referentes para la escuela y la familia.

La Universidad Andrés Bello (CAB-2001),[1] comprometida con la educación de calidad para todos, y el Ministerio de Educación de España desarrollaron, en el marco de un convenio, una Investigación en el ámbito Iberoamericano sobre Eficacia Escolar (IIEE), este estudio pretendió conocer cuánto incide la escuela, el aula y el sistema educativo en el desarrollo integral de los alumnos para conseguir una educación con calidad y equidad.

El estudio determinó como principales factores socio-afectivos el autoconcepto de los alumnos, comportamiento y convivencia social en el aula, satisfacción del alumno con la escuela. Otros factores que aparecieron con fuerza en la investigación fueron: las expectativas de los docentes, la satisfacción del alumno con sus compañeros de clase, la relación con los padres y la asistencia a clases; todos estos factores muy ligados al clima escolar y de aula y al nivel cultural de la familia.

Román (2008) confirma la importancia de las articulaciones en las relaciones alumno, docente, expectativa, motivación e interés por enseñar y aprender, entre otros factores que se constituyen en elementos centrales para acceder al conocimiento, potenciar y desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para afianzar el aprendizaje y lograr el pleno e integral desarrollo de los estudiantes. Una enseñanza eficaz mantiene un excelente clima de relaciones, donde el docente desarrolla estrategias para atender la diversidad de sus alumnos y gestiona el tiempo, para pensar en la participación de los padres en el sistema educativo; variables importantes que se ven reflejadas en el modelo de eficacia escolar para América Latina.

Por consiguiente la escuela eficaz, atendiendo a la formación integral, es inclusiva, se relaciona con la equidad, sin excluir a ningún estudiante por su situación económica o familiar. Es imprescindible, pues, tutelar el valor agregado educativo en las escuelas, ajustando el aprendizaje de los alumnos en función de su rendimiento previo y de la situación social, económica y cultural de su familia,

[1] La Organización del Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural tiene la finalidad de contribuir a ampliar y fortalecer el proceso dinámico de la integración de los Estados en los

para no quedarse únicamente en el desarrollo cognitivo, sino tener también en cuenta otros agentes que puedan interferir en el aprendizaje, como es la exclusión y/o la discriminación (Stoll y Fink, 1996; Saunders, 1999).

En la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, la educación es un derecho que las personas ejercen a lo largo de su vida, por eso debe estar centrada en el ser humano y garantizar su desarrollo holístico, impartiendo una educación participativa, intercultural, incluyente y diversa de calidad y calidez. La educación en el país garantizará el acceso universal, el egreso sin discriminación y obligatoriedad en el nivel inicial, básico y de bachillerato (artículos 27 y 28). Prohíbe en su artículo 132 a los representantes legales de los niños/as, directivos, docentes, madres y padres de familia de las instituciones educativas responsables, incentivar, promover o provocar, por cualquier vía, la discriminación contra las personas, el racismo, la xenofobia, el sexismo y cualquier forma de agresión o violencia dentro de los establecimientos educativos que atenten contra la dignidad humana. Es así que el sistema educativo nacional, al igual que los hogares, tienen una larga tarea en cultivar y transmitir una verdadera cultura de respeto, calidez y eficacia, desde la integridad (Escobar, 2008).

Con respecto a la educación general básica en Ecuador, la escuela tiene la tarea de desarrollar las capacidades y destrezas en los niños/as desde los cinco años. Abarca diez años de atención obligatoria, en los que se garantiza y se respeta la diversidad cultural y lingüística del alumnado. En el país, las instituciones educativas públicas son: fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales que imparten una educación gratuita. Las instituciones educativas cumplen una función social, son espacios articulados a sus respectivas comunidades y tanto las públicas como las privadas y fisco-misionales[2] se articulan entre sí como parte del Sistema Nacional de Educación.[3]

ámbitos educativo, cultural, científico y tecnológico, en beneficio de los estados miembros: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y República Bolivariana de Venezuela, <http://www.convenioandresbello.org>.

[2] Son instituciones educativas privadas con cierta ayuda del gobierno ecuatoriano.

[3] Presidencia de la República. Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículos 26, 27, 28, 45, 53 y 132.

La discriminación en el sistema educativo de los niños y niñas

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la reunión celebrada en París en 1960, recuerda, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, que no se deben establecer discriminaciones sino que, por el contrario, la educación debe ser universal; igualmente expresa el debido respeto a la diversidad de sistemas educativos nacionales, y hace hincapié en la igualdad de oportunidades y de trato para todas las personas.

Esta instancia entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos, o colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana (Spears y Bigler, 2005).

Blanco (2008)[4] afirma que existe discriminación cuando determinadas personas o grupos tienen limitado su acceso a cualquier nivel educativo, cuando reciben una educación con estándares inferiores de calidad o se establecen sistemas educativos o instituciones separadas para ciertos colectivos, o cuando ciertas personas o colectivos reciben un trato incompatible con la dignidad humana. Hacer efectiva la no discriminación y la plena participación requiere avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas en las que se acoja a todos los niños/as independientemente de sus condiciones personales, culturales o familiares, lo que plantea un reto importante para los sistemas educativos.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha establecido cinco dimensiones para definir una educación de calidad: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad; con respecto a la última dimensión, asevera que la educación es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento con equidad. Es preciso equili-

[4] Rosa Blanco, directora (a.i) de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO-Santiago.

brar los principios de igualdad y diferenciación al proporcionar las ayudas y recursos que necesita cada persona para que esté en igualdad de condiciones al aprovechar las oportunidades educativas. También es necesario asegurar la igualdad de oportunidades en los insumos y procesos educativos a través de un trato diferenciado que no sea discriminatorio o excluyente, con el fin de alcanzar resultados de aprendizaje equiparables (Blanco, 2008).

La noción de equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos en diversas dimensiones de la vida social. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones; renuncia a la idea de que todos son iguales y, a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica (Calvo, 2008; Blanco, 2008). Ahora bien, en el acto de discriminación en un aula intervienen varios actores desde diferentes perspectivas; en este caso, es importante analizar cómo se puede sentir el niño/a ante situaciones discriminatorias.

En Estados Unidos, por ejemplo, Spears y Bigler (2005) afirman que la discriminación afecta a millones de niños/as en este país y en todo el mundo. Cuando éstos se perciben como el blanco de la discriminación, se ve afectada la formación de su identidad, las relaciones con los compañeros, los logros académicos y el bienestar físico y mental; los estudiantes que no se sienten estigmatizados mantienen la motivación y la autoestima. Señalan que aunque la discriminación es una conducta y no un proceso cognitivo, los comportamientos son típicamente discriminatorios a causa de las creencias sesgadas que los originan, incluso si las creencias son inconscientes y la conducta de discriminación no es intencionada. De este modo, los niños/as necesitan ser capaces de hacer inferencia sobre el contenido de las creencias de un actor, antes de ser capaces de categorizar el comportamiento de un acto como discriminatorio.

Los niños/as de cuatro años son capaces de entender que otra persona puede tener un pensamiento diferente a sus creencias, pero no pueden inferir el contenido de tales tendencias, mientras que a partir de los cinco años de edad comienzan a reconocer que la gente tiene creencias únicas que orientan sus decisiones y acciones, lo que ayuda a inferir el contenido de las cogniciones de los demás. Los niños/as que entienden que los pensamientos y comportamientos pueden ser incongruentes (intencionadamente o no) serán más propensos a percibir la discriminación que los niños/as sin este entendimiento.

Los infantes que son capaces de retener en la mente varias características de una persona al mismo tiempo serán más propensos a percibir la discriminación a través de diversas situaciones. En algún momento, la mayoría de los infantes son proclives a sentir que han sido tratados injustamente por su pertenencia a un colectivo determinado. Esta sensación será más intensa entre los niños/as que son miembros de grupos estigmatizados (Spears y Bigler, 2005).

Herrera (2004) afirma que las percepciones de algunos docentes ecuatorianos señalan la migración como un problema negativo. Más concretamente, algunos profesores tienen la convicción de que la ausencia del padre/madre migrante deriva en depresión, soledad, baja autoestima o agresividad en sus hijos/as.

Por tanto, al analizar la importancia de los factores antes señalados que inciden en la inclusión, la calidad y la equidad en la educación de la niñez, es necesario focalizar los factores de interés para estudiar holísticamente la cuestión. Por lo tanto es importante concretarse en el clima del aula, que abarca otros microfactores pertinentes en el impacto educativo del niño/a, entre ellos: expectativa del docente, características del profesor, relación alumno-profesor y compañeros, e integración de los padres y/o representantes al sistema educativo.

Los vínculos escolares en función del estado migratorio de los estudiantes

Tomando en consideración que la escuela, después de la familia, constituye el principal centro de referencia en la vida, especialmente para los niños/as, es importante analizar la situación escolar de los alumnos de padres emigrantes, ya que sus comportamientos pueden ser diferentes por las repercusiones que deja la emigración de sus progenitores en su desarrollo vital. Es verdad que la institución que tiene una función especial en el desarrollo infantil es la familia, pero no sin la escuela, porque en ella los niños/as aprenden a interactuar con sus pares y con otros adultos que no son sus familiares.

El uso del diálogo en las escuelas suele ser más frecuente en la zona urbana de Ecuador que en la rural, y en las escuelas privadas que en las públicas. Algunos profesores toman represalias académicas, como bajar la nota a sus alumnos por motivos disciplinarios; esto ocurre con más frecuencia en los niños/as indígenas de la Sierra. Pero se entiende que la calidad del proceso educativo depende

del vínculo entre el profesor y los alumnos fuera de cualquier acción violenta. También se resaltó en el estudio que 29% de los niños/as afirmaron que los profesores utilizan acciones violentas para castigarlos. Así, cuando no cumplen con los deberes, los profesores les pegan (14%), reciben agresiones verbales (8%) y les privan de sus recreos (10%), especialmente a los adolescentes. Los profesores tratan de manera distinta a los niños y a las niñas dependiendo de su edad. El triple de niños y niñas de cinco a 11 años han sufrido agresiones verbales (12%) y burlas (3%). La indiferencia en los maestros se presenta cuando los estudiantes incumplen con los deberes o cometen faltas. La desidia es ligeramente más frecuente en el campo (25%) que en la ciudad (20 por ciento).

Sin embargo, varios estudios realizados en Ecuador con niños/as de padres emigrantes y no emigrantes, como el de Escobar (2008) y el de Escobar y Velasco (2010) coinciden en que los niños/as son víctimas de una histórica violencia escolar que ha estado presente en Ecuador. En la investigación de Escobar (2008), que realizó en un lugar del mismo país (Cañar) con hijos/as de padres migrantes, encontró que el uso de los golpes o de los insultos tienden a ser más utilizados en los planteles públicos que en los privados: tan sólo uno de cada cuatro de los niños/as del estudio contestaron que los profesores conversan con ellos cuando cometen faltas o incumplen sus deberes. Es interesante citar este tipo de reacciones en la interacción de un grupo de profesores con los estudiantes de un lugar de Ecuador en el que se percibe una discriminación clara de algunos profesores con estudiantes hijos/as de padres migrantes; pero esto no significa que todos los niños/as ecuatorianos pasan por esta situación, sino que esta realidad alerta a los profesores ecuatorianos para que observen el clima escolar de los centros educativos.

La escuela debe ser consciente de que las nuevas estructuras familiares que se configuran y los roles que desempeñan las familias migrantes tienen efectos muy importantes en los niños/as, ya que ellos se enfrentan a diversos problemas tales como el estado emocional, la autoestima, las capacidades de integración, las relaciones con los profesores y compañeros, el método del profesor, el cambio en la autoridad familiar y el escaso apoyo por parte de sus padres en el desempeño de las tareas escolares, así como en otros aspectos de la vida. Estos factores influyen indudablemente en el absentismo escolar de algunos hijos/as de padres emigrantes, lo que afecta al rendimiento escolar (Gaitán *et al.*, 2010).

Estos últimos autores realizaron una investigación en Quito, Cuenca y España con niños/as y adolescentes de entre 11 y 17 años, hijos/as de padres emigrantes, a través de encuentros focales y entrevistas en las escuelas. Afirman que el profesor se ve asimismo forzado al tener que hacer frente a situaciones que van más allá de la transmisión de conocimientos, y exigen la eficacia de la enseñanza en la diversidad de sus alumnos. Hoy por hoy, es difícil conocer la realidad que se vive en las aulas escolares con los hijos/as de padres migrantes; por eso, se presentan reacciones difusas, estigmatizantes y carentes de planificación, como labores de acompañamiento e incluso consejería y motivación ante la tristeza y soledad de los niños/as.

Las conductas disruptivas y agresivas, claves en el aula, se relacionan con el rechazo de los iguales y con una percepción menos favorable de estos niños/as por el profesor, lo que repercute negativamente en su integración escolar, puesto que la percepción de apoyo del profesor influye en la motivación e interés por la escuela, y con el cumplimiento de las reglas y normas del aula. Así, los niños/as rechazados no sólo tienen un peor rendimiento académico, sino también una percepción más negativa del grado de apoyo del profesor. En muchas ocasiones los estudiantes no cuentan con los recursos humanos necesarios para controlar las situaciones disruptivas, falta de atención, agresión entre iguales, violación de las normas escolares; estos problemas de disciplina en el aula dificultan el desempeño del rol del profesor y por eso aumenta la percepción negativa hacia los niños/as disruptivos (Cava y Musitu, 2001).

En algunas escuelas de Ecuador, los niños/as y adolescentes hijos/as de padres emigrantes convierten la escuela en una sólida red de apoyo social, en donde sus compañeros de clases, especialmente aquellos que pasan por una situación similar, adquieren un papel de gran relevancia (Gaitán *et al.*, 2010).

La escuela como agente integrador de las familias migrantes

La escuela debe eliminar los prejuicios[5] que pueda tener respecto a algunos padres, para proponer alternativas viables y creativas de

[5] El diccionario de la Real Academia Española define "prejuicio" como: opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se

integración familiar en el sistema escolar, de tal manera que los padres desarrollen sus habilidades en situaciones esperadas y se sientan corresponsables en la formación de sus hijos/as, junto con la escuela. Los profesores son conscientes de que desarrollan el conocimiento en el aula de clases, pero su aplicación depende de variables familiares que se deben identificar (Flecha, 2006).

En este sentido, la función educativa de la escuela es muy importante en la familia, teniendo en cuenta que no es únicamente ella, con su equipo de profesores, el agente encargado de la formación escolar, intrafamiliar y socioafectiva de sus alumnos, sino que en este proceso educativo también participan los integrantes de las familias y el Estado. En este sentido, una de las principales razones que impide a la escuela cambiar su mirada a una visión mancomunada de ayuda colaborativa es pretender que todo lo tiene que hacer ella sola al asumir aisladamente la corresponsabilidad educadora. Por ello, es necesario que la escuela piense en fortalecer sus estrategias educativas, dando un nuevo significado a su acción en unión con los padres y la comunidad (Bolívar, 2006).

Es importante que la escuela y las familias colaboren en la tarea de educar a los niños/as, cada una desde sus funciones particulares, pero compartiendo elementos necesarios para complementarse. Los niños/as están pasando por importantes cambios en la sociedad (migración, diversidad, cambios en el sistema escolar), y la escuela no ha asimilado como suya la heterogeneidad creciente del alumnado unida a los cambios familiares. Muchos profesores y padres se preguntan qué tienen que hacer para colaborar, y cuándo y dónde se desarrolla su colaboración. No se debe olvidar que algunos profesores prefieren que los padres no participen, lo que refleja una falta de visión en los objetivos comunes (Maganto, Bartau y Etxeberría, 2003).

La escuela incluyente piensa en los miembros de la comunidad educativa, y cuenta con la ayuda de los padres, especialmente en el tema del rendimiento académico. Es interesante tener presente que mejorar el rendimiento no sólo quiere decir obtener buenas notas por parte de los alumnos, sino aumentar también el grado de satisfacción psicológica y de bienestar en el propio estudiante desde la integridad de los dos sistemas (Adell Cueva, 2006).

---

conoce mal, <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3yLEMA=arbol>.

En resumen, la colaboración familia-escuela es fundamental para conocer e intervenir en aquellos aspectos que propicien el adecuado desarrollo de los niños/as. Por consiguiente, es importante entender que las familias están cambiando y necesitan otras estrategias de educación que les ayuden a identificar sus funciones claras desde la escuela, lo que implica una visión incluyente, integradora y acogedora por parte del profesor.

MÉTODO

El estudio se realizó en Ecuador y abarcó tres diferentes muestras de sujetos: alumnos (n = 4 178), padres o representantes (n = 4 178) y profesores (n = 644). En el caso de alumnos y padres/representantes, 50% de los sujetos (2 089) pertenecían a familias con al menos un progenitor emigrante, mientras que 50% restante pertenecían a familias sin progenitores emigrantes. En lo que se refiere a profesores y alumnos, éstos pertenecían a 265 centros educativos diferentes de Educación Primaria de las principales localidades de las tres provincias de Ecuador (excluidas las islas Galápagos):

1) *Región Costa*: El Oro, Guayas, Santo Domingo, Esmeraldas, Manabí, Los Ríos, Santa Elena.
2) *Región Sierra*: Pichincha, Azuay, Loja, Cañar, Imbabura, Carchi, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo.
3) *Región Oriente*: Morona Santiago, Pastaza, Napo, Zamora Chinchipe, Sucumbíos.

En cuanto a la titularidad de los centros, la mayoría de ellos fueron escuelas públicas (65%), aunque también se incluyeron escuelas concertadas (14.5%), municipales (1.4%), privadas laicas (7.6%) y privadas religiosas (11.5%). Dentro de cada centro, se seleccionaron las aulas de primaria correspondientes a los alumnos con edades entre 10 y 11 años, y en cada aula se seleccionó al azar un mínimo de 12 alumnos (seis de familias emigrantes y seis de familias no emigrantes). Asimismo, se contactó luego con el padre o representante de cada uno de los alumnos seleccionados. Finalmente, se contactó también con los profesores adscritos al aula. Cada uno de los tres colectivos (alumnos, padres/representantes y profesores) cumplimentaron un cuestionario *ad hoc* con preguntas referentes a la convi-

vencia familiar y escolar, pero que contenían un gran número de ítems en común, con el fin de establecer comparaciones entre los tres grupos de encuestados; para posibilitar tanto la agregación como el emparejamiento de los sujetos, cada cuestionario contenía un código identificativo que permitía asociar a cada alumno con su padre/representante, su aula, su centro, y su profesor.

Los cuestionarios fueron aplicados por un equipo de 340 personas, coordinadas por 15 profesores distribuidos en todo el país; a las que se instruyó en los requerimientos de las distintas muestras. Los datos fueron recogidos durante los meses de mayo y junio de 2010, siendo luego codificados y depurados mediante un sistema informático elaborado a tal efecto (SINAC: Sistema Nacional de Cuestionario). El análisis de toda la información se realizó en 2011.

Este trabajo se centrará en el colectivo de los profesores como punto central. La muestra de profesores estaba compuesta por 644 sujetos, de los cuales 36.6% eran hombres, y el 63.4% restante, mujeres. En cuanto al nivel de estudios realizados, el 56.7% de los profesores tenían título universitario de pregrado, 20.3% tenían título universitario de posgrado; 23% no informó de su titulación académica.

En cuanto a la edad, la media de los profesores fue de 44.19 años, con una desviación típica de 10.75.

Es importante saber que 97% de los profesores entrevistados eran los tutores[6] del curso de los niños/as que participaron en la muestra general. La razón para elegir a estos profesores fue precisamente recabar prioritariamente información de los tutores, dado que éstos son los mejores informados acerca de los alumnos del aula.

RESULTADOS

Al partir del ámbito escolar, la investigación refleja datos importantes sobre las opiniones generalizadas entre los profesores sobre la emigración. Cuando se les preguntó por los factores que ponen en riesgo el buen rendimiento de los estudiantes (véase la tabla 1), 54.21% mencionó el escaso o nulo interés por el estudio, sólo 20.54% culpa

[6] Tutor es aquel profesor que acompaña al estudiante de una manera personalizada, se interesa por su vida personal, familiar y le trata de ayudar; dentro de sus posibilidades.

al maltrato verbal de ciertos profesores, mientras que 76.75% responsabiliza al divorcio de los padres y 79.84% responsabiliza a los padres emigrantes del mal rendimiento de sus hijos. Por otro lado, la baja capacidad intelectual sólo es mencionada por 32.79% de los docentes, una deficiente alimentación es mencionada por 55.73%, y el maltrato familiar es mencionado por 57.51%; finalmente, la inasistencia a clase es mencionada por sólo 25.52% de los profesores cuando los alumnos son hijos/as de familias no emigrantes, mientras que si los alumnos son hijos/as de familias emigrantes el porcentaje asciende a 43.84%. Estos resultados ponen de manifiesto un fuerte prejuicio por parte de los profesores hacia los alumnos hijos de inmigrantes, frente a los que conviven con ambos progenitores.

Como puede apreciarse en la tabla 1, cuando se les pregunta por los factores que ponen en riesgo el buen rendimiento académico de los estudiantes, los profesores señalan mayoritariamente a la emigración como el principal factor, incluso por delante del divorcio de los padres. Asimismo, los profesores consideran más grave el absentismo escolar de los alumnos de familias emigrantes que el de familias no emigrantes, cuando ambos deberían ser considerados igualmente graves.

Estos resultados se asemejan a los de otras investigaciones que también mostraron que los profesores discriminan a los estudiantes hijos/as de padres emigrantes al considerar la emigración como un problema (Reina, Gutiérrez y Moritz, 1991; Herrera, Carrillo y Torres, 2005). En la investigación de campo realizada por Pedone (2006) se encontró que los profesores ecuatorianos relacionan la emigración con el abandono de los padres, impresiones que coinciden con nuestro estudio al encontrar que los profesores tienen percepciones negativas hacia los hijos/as de padres emigrantes frente a los estudiantes con padres no emigrantes. Estos hallazgos verifican la posibilidad de sesgo discriminatorio por parte de los profesores. Así pues, nuestros resultados se alinean con los encontrados por otros investigadores, y que señalan a la escuela como uno de los actores que discrimina a los estudiantes hijos/as de padres emigrantes (Spears y Bigler, 2005; Pedone, 2006; Peña y Serrano, 2007; Camacho y Hernández, 2008).

La separación física del padre no sólo perjudica la dinámica familiar, sino que también influye considerablemente en el logro académico de los hijos/as. De la misma forma, se evidenció claramente

TABLA 1
FACTORES QUE PONEN EN RIESGO EL BUEN RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN LOS PROFESORES

	Nunca		*Pocas veces*		*Muchas veces*		*Siempre*	
	N	*% fila*	*N*	*% fila*	*N*	*% fila*	*N*	*% fila*
Escaso o nulo interés por estudiar	36	5.72	252	40.06	252	40.06	89	14.15
Maltrato verbal de ciertos profesores	268	43.02	227	36.44	85	13.64	43	6.90
Separación de los padres (divorcio)	27	4.30	119	18.95	262	41.72	220	35.03
Separación de los padres (emigración)	17	2.70	110	17.46	254	40.32	249	39.52
Baja capacidad intelectual	89	14.38	327	52.83	164	26.49	39	6.30
Deficiente alimentación	56	8.89	223	35.40	243	38.57	108	17.14
Maltrato en la familia	41	6.55	225	35.94	238	38.02	122	19.49
Faltan a la escuela (estudiantes que viven con sus padres)	67	10.75	397	63.72	112	17.98	47	7.5
Faltan a la escuela (estudiantes con alguno de sus padres fuera del país)	78	12.48	273	43.68	202	32.32	72	11.52

que la ausencia de los padres es valorada como el principal factor del abandono escolar en los estudiantes de padres emigrantes y que ello conlleva el fracaso académico de estos niños/as. Estos resultados coinciden con los de la investigación de Escobar (2008), especialmente cuando afirma que el abandono escolar de los niños/as que son indígenas se produce por la falta de motivación que afecta en mayor grado a los niños/as de padres emigrantes. La misma situación se confronta en la investigación de Balcázar (2000) al encontrarse que el rendimiento educativo-formativo de los niños/as cuyos padres han emigrado a otros países ha disminuido notablemente frente al rendimiento de los niños/as que permanecen con sus padres.

Lo sorprendente es que el profesor considera a la emigración como un factor más grave que el maltrato familiar, sin tener en cuenta que este último es un acto que degrada la dignidad de las personas. También consideran a la emigración como un factor más grave que el absentismo escolar, conducta desadaptada que precisa de atención especializada. Incluso lo consideran más grave que el divorcio, dato preocupante si lo comparamos con lo que afirman Beck y Beck-Gersheim (2001), quienes consideran que el divorcio representa para los hijos/as el comienzo de una doble vía, en la que tiene que aplicar una división emocional y social entre dos núcleos familiares, mientras que la emigración se vive en un solo núcleo familiar, aparentemente tan sólo es un proceso que implica entender la distancia por un tiempo determinado, y cuyo impacto puede ser minimizado mediante estrategias de preparación adecuadas por parte de los progenitores.

Los profesores también indicaron qué factores influyen, en su opinión, en el logro de buenos resultados académicos por parte del estudiante, utilizando para ello una escala de 0 ("nunca") a 3 ("siempre"). En principio, sería de esperar que estos factores fuesen los mismos para todos los estudiantes, independientemente de su estado migratorio. Sin embargo, y como se puede apreciar en la tabla 2, los profesores asignaron medidas claramente peores para los alumnos de familias emigrantes frente a los de familias no emigrantes. Se llevaron a cabo contrastes de hipótesis utilizando la prueba T de Student que revelaron que, en todos los casos, las medias de las puntuaciones asignadas por los profesores a ambos grupos fueron siempre significativamente diferentes ($p < 0.001$).

Esto puede indicar que, o bien los profesores muestran un prejuicio sobre los estudiantes de familias emigrantes, o bien consideran que

TABLA 2
FACTORES RESPONSABLES DEL LOGRO ACADÉMICO, EN OPINIÓN DE LOS PROFESORES, EN FUNCIÓN DEL ESTADO MIGRATORIO

	Estado migratorio			
	Padres emigrantes		*Padres no emigrantes*	
	Media	*d.t.*	*Media*	*d.t.*
La capacidad y el interés por estudiar	1.76	0.79	2.44	0.62
Realiza las tareas que se le asignan	1.68	0.75	2.47	0.60
El estímulo y apoyo recibido, sobre todo de la madre	1.68	0.75	2.49	0.65
El estímulo y apoyo recibido, sobre todo del padre	1.04	0.84	2.07	0.78
Su esfuerzo personal	1.93	0.81	2.44	0.61
El centro escolar cuenta con buenos recursos personales y materiales	2.09	0.79	2.18	0.74
Su motivación. Le gusta aprender y disfruta con las actividades escolares	1.97	0.79	2.55	0.54
Se ayudan entre compañeros/as	2.01	0.80	2.49	0.58
Su capacidad para relacionarse con el profesorado	1.95	0.80	2.43	0.63

entre ellos no se da (o no es frecuente) el logro de buenos resultados académicos.

Cuando se les preguntó a los profesores acerca de las características que muestran los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, se encontraron grandes diferencias en general (véase la tabla 3). En todos los casos, cuando se trata de una característica positiva (alegría, responsabilidad, etc.), el porcentaje correspondiente a los alumnos de familias emigrantes es muy inferior al obtenido por los alumnos de familias no emigrantes, mientras que en el caso de características negativas (retraimiento, tristeza, indisciplina, etc.), se da consistentemente el fenómeno opuesto. Así, por ejemplo, las características que definen principalmente a los alumnos de

TABLA 3
CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN A LOS ALUMNOS DE FAMILIAS EMIGRANTES Y NO EMIGRANTES, EN OPINIÓN DE LOS PROFESORES

	Estado migratorio			
	Familias emigrantes		*Familias no emigrantes*	
	Recuento	*% fila*	*Recuento*	*% fila*
Introversión	218	34.71	73	11.46
Timidez	354	56.37	101	15.86
Retraimiento	275	43.79	62	9.73
Creatividad	104	16.56	496	77.86
Agresividad	293	46.66	123	19.31
Faltan mucho a clases	212	33.76	52	8.16
Autonomía, independencia	120	19.11	273	42.86
Alegría	77	12.26	528	82.89
Indisciplina	296	47.13	144	22.61
Desmotivación	363	57.80	49	7.69
Emprendimiento	58	9.24	294	46.15
Alto rendimiento académico	69	10.99	358	56.20
Fracaso escolar	165	26.27	15	2.35
Tristeza	403	64.17	39	6.12
Bajo rendimiento	384	61.15	93	14.60
Responsabilidad	109	17.36	469	73.63
Rechazo a estar en sus casas	156	24.84	26	4.08
Rechazo a estar en la escuela	98	15.61	12	1.88

familias emigrantes serían la tristeza (64.17%), el bajo rendimiento académico (61.15%), la desmotivación (57.80%) y la timidez (56.37%), mientras que las características que definen principalmente a los alumnos de familias no emigrantes serían la alegría (82.89%), la creatividad (77.86%), la responsabilidad (73.63%) y el alto rendimiento académico (56.20%). Como sería de esperar, el contraste de hipótesis de igualdad de proporciones entre ambos grupos

(familias emigrantes y familias no emigrantes) mostró diferencias muy significativas (chi-cuadrado = 11.091,05; g.l. = 17; $p < 0.001$).

Las diferencias encontradas son tan sistemáticas y de tal magnitud que sólo cabe concluir que es patente la existencia de un gran prejuicio contra los alumnos procedentes de familias emigrantes por parte de los profesores, aunque éstos negaron tener prejuicios cuando se les preguntó.

La percepción de la falta de apoyo tanto del profesor como de los padres influye en la motivación de los estudiantes frente al estudio (Cava y Musitu, 2001; Escobar, 2008). Estos y otros factores familiares y emocionales deben ser estudiados por su especial impacto en el caso de la emigración. Al respecto, Peña y Serrano (2007) aplicaron una propuesta a maestros, alumnos y padres para superar los estigmas de la emigración. De acuerdo con su experiencia, afirman que fue difícil trabajar con los maestros por la posición negativa y escéptica que tienen frente al tema migratorio.

Evidentemente, cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos, profesores y representantes, las valoraciones de los profesores son más altas en sus funciones; esta repetida situación nos lleva a reflexionar sobre la actitud del profesor y la autovaloración en su labor, ya que los profesores que no confían en sus capacidades para facilitar el aprendizaje a sus alumnos pueden pensar obsesivamente en imágenes negativas de sus clases, mientras que aquellos con mayor confianza en sí mismos son capaces de pensar en sus estudiantes como individuos motivados por aprender. Lo anterior quiere decir que si el profesor se rechaza a sí mismo, va a rechazar a los demás, y en consecuencia su autoeficacia bajará y poco se implicará en nuevas tareas que le ayuden a adquirir otras habilidades (Pintrich y Schunk, 2006). Varias investigaciones han examinado las dimensiones de la autoeficacia del profesor que se relacionan mejor con el aprendizaje del estudiante (Woolfolk y Hoy, 1990), lo cual lleva a la conclusión de que la eficacia personal produce mejores resultados en la enseñanza.

Es posible que este sesgo, unido a una visible discriminación, se encuentre en el origen de los resultados encontrados a partir de las respuestas de los profesores. Cuanto más bajas son las expectativas del profesor con los estudiantes, peor es su percepción de los mismos, y viceversa; esto se observa claramente en las investigaciones de Pintrich y Schunk (2006); Jia *et al.* (2009); Mitchell, Bradshaw y Leaf (2010).

También en relación con este hecho, Tom, Cooper y McGraw (1984) encontraron que los profesores autoritarios mantienen mayores expectativas de logro académico para los estudiante de clase media que para los de clase baja. El modelo de Braun (1976) verifica esta situación al explicar que las altas expectativas del profesor se fundamentan en la información previa que recibe de los alumnos. Por lo tanto si ésta es negativa, las expectativas serán bajas, situación que influye en la conducta del profesor y, con el paso del tiempo, en los estudiantes.

Otros autores consideran que el efecto de las expectativas de los docentes es aparentemente insignificante, pero puede acarrear importantes efectos acumulativos negativos sobre la motivación y el logro de los estudiantes, especialmente sobre aquellos pertenecientes a grupos estigmatizados (Spears y Bigler, 2005; Eccles y Roeser, 2011). Como efecto paralelo, otros autores afirman que los estudiantes son conscientes de las diferentes relaciones del profesor con unos y otros (Valle y Núñez, 1989).

No obstante, el efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968) se ha verificado en algunos casos, pues también se encontraron profesores que actúan por encima de sus prejuicios, ya que existen estudiantes de hijos/as de padres emigrantes con excelentes resultados académicos y conductuales que cuestionan los prejuicios mostrados por algunos docentes. Al entrevistar a una profesora nos decía:

> A pesar de que el padre de Katty[7] la dejó cuando ella tenía siete meses, para irse a España, es la mejor estudiante del curso. Ella quiere salir adelante y demostrarle a su padre que es muy inteligente. En otros cursos también tengo a otros estudiantes de padres emigrantes muy buenos estudiantes, son pocos, pero sí los tenemos (datos de Suárez no publicados).

También se preguntó a los profesores si en alguna ocasión habían necesitado ayuda externa con determinados estudiantes (véase la tabla 4). 47.34% de ellos manifestó haber solicitado la ayuda de un psicólogo, un 42.36% necesitó la ayuda de familiares del alumno, y 30.07% acudió a un colega como recurso. Lo que indica que la presencia de un psicólogo en las escuelas es de vital importancia para la educación integral del estudiante.

[7] Nombre ficticio.

TABLA 4
RECURSO A ASISTENCIA EXTERNA PARA AYUDAR A LOS ESTUDIANTES

	Sí		*No consideró*	
	Recuento	*% fila*	*Recuento*	*% fila*
De otro profesor	181	30.07	421	69.93
Orientador/a familiar	110	18.27	492	81.73
Orientador/a escolar	103	17.11	499	82.89
Psicólogo/a	285	47.34	317	52.66
Familiares	255	42.36	347	57.64
Otro	70	11.63	532	88.37

Por otro lado, se compararon las percepciones de la relación entre profesores y estudiantes proporcionada por cada uno de estos colectivos. El primero de los ítems analizados se refiere a si el profesor ayuda a los estudiantes cuando se lo solicitan. En la tabla 5 se muestran las medias y desviaciones típicas de las respuestas proporcionadas por profesores, alumnos de familias emigrantes y alumnos de familias no emigrantes.

Puede apreciarse que las medias proporcionadas por los alumnos son bastante inferiores a la media de los profesores, y que la media de los alumnos de familias emigrantes es ligeramente inferior a la media de los alumnos de familias no emigrantes. Así pues, la percepción de profesores y alumnos es bastante diferente, de modo que los profesores se perciben a sí mismos como prestatarios de ayuda siempre, mientras que las percepciones de los alumnos son más moderadas. Asimismo, dentro de los alumnos, los pertenecientes a familias emigrantes son ligeramente más negativos que los de familias no emigrantes.

TABLA 5
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS PARA EL ÍTEM "EL PROFESOR AYUDA A LOS ESTUDIANTES CUANDO SE LO SOLICITAN"

	Media	*Desv. típ.*	*N*
Valoración profesores	2.8988	0.25052	264
Valoración alumnos de familias emigrantes	2.3786	0.40081	264
Valoración alumnos de familias no emigrantes	2.5245	0.37662	264

El análisis de varianza confirmó la significación de las diferencias encontradas entre los tres grupos (F = 189,985; $p < 0.001$). En el nivel univariado, las comparaciones por pares también indicaron la existencia de diferencias muy significativas ($p < 0.001$) entre las percepciones de los tres grupos.

Así pues, nuestros resultados constatan la existencia de grandes diferencias en la percepción de la relación profesor-alumno por parte de cada uno de los actores. El profesor considera que ayuda siempre al estudiante, lo motiva a que se desempeñe bien en sus tareas, habla con ellos, mientras que las percepciones del alumno son moderadas; más aún en los que pertenecen a familias emigrantes, que son ligeramente más bajas que en los demás compañeros, quizá debido a que éstos perciben el prejuicio.

Cuando se analizó el comportamiento del alumno en clase (véase la tabla 6), también se apreciaron diferencias entre las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, y a las valoraciones emitidas por los propios alumnos. Se aprecia, por una parte, que las medias de los alumnos son superiores a las de los profesores. En segundo lugar, se aprecia que las medias para las familias emigrantes son siempre más bajas que las medias para las familias no emigrantes, independientemente de que las valoraciones procedan del profesor o del propio alumno. Finalmente, se observa que la diferencia entre las valoraciones hechas por alumnos y profesores es mucho más marcada en el caso de los alumnos emigrantes,

TABLA 6
MEDIAS PARA EL ÍTEM "EL ALUMNO TIENE UN BUEN COMPORTAMIENTO EN CLASE", EN FUNCIÓN DEL GRUPO Y DEL ESTADO MIGRATORIO

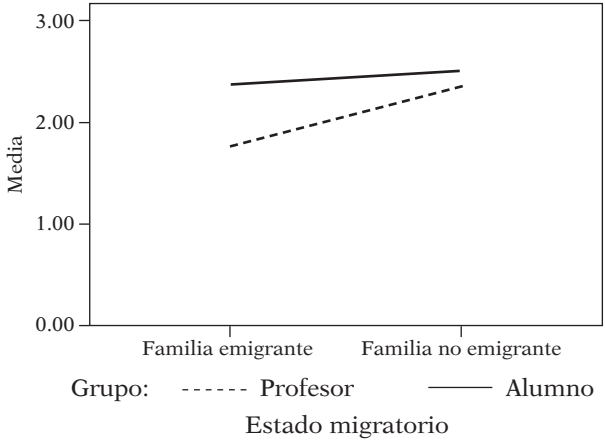
Grupo	*Estado migratorio*	*Media*	*Error típ.*	*Intervalo de confianza al 95%*	
		Límite inferior	*Límite superior*	*Límite inferior*	*Límite superior*
Profesores	Emigrantes	1.769	0.035	1.699	1.839
	No emigrantes	2.352	0.027	2.299	2.405
Alumnos	Emigrantes	2.366	0.021	2.325	2.407
	No emigrantes	2.509	0.022	2.466	2.552

donde la media del profesor es mucho más baja que la del propio alumno de familia emigrante.

El análisis de varianza realizado sobre estos resultados contenía dos factores intrasujeto: *1*) el factor grupo, con dos niveles (profesores *vs*. alumnos), y *2*) el factor estado migratorio, también con dos niveles (emigrante *vs*. no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < 0.001$), así como también un efecto de interacción ($p < 0.001$). Así pues, encontramos de nuevo una diferencia significativa en función del evaluador (profesor o alumno), en función del evaluado (emigrante o no emigrante), y una mayor discriminación del profesor hacia el emigrante frente al no emigrante.

Los efectos comentados pueden visualizarse en la figura 1. Se aprecia que: *1*) las medias proporcionadas por los alumnos (línea continua) son siempre superiores a las proporcionadas por los profesores (línea punteada); *2*) las medias obtenidas por los emigrantes (izquierda) son siempre inferiores a las obtenidas por los no emigrantes (derecha), y *3*) cuando comparamos las valoraciones hechas por alumnos y profesores, las valoraciones de los profesores son mucho más bajas cuando se trata de alumnos de familias emigrantes, mientras que son sólo ligeramente inferiores cuando se trata de alumnos de familias no emigrantes.

FIGURA 1
MEDIAS PARA EL ÍTEM "EL ALUMNO TIENE UN BUEN COMPORTAMIENTO EN CLASE", EN FUNCIÓN DEL GRUPO Y DEL ESTADO MIGRATORIO



También se analizó la frecuencia con que el alumno habla con los profesores, percibida por ambos actores. La tabla 7 muestra las medias correspondientes a las valoraciones hechas por los profesores sobre los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes, y las valoraciones emitidas por los propios alumnos (emigrantes y no emigrantes). Se aprecia, en primer lugar, que las medias son muy inferiores para las familias emigrantes con respecto a las no emigrantes, tanto si las valoraciones provienen de los profesores como si provienen de los propios alumnos emigrantes.

TABLA 7
MEDIAS PARA EL ÍTEM "EL ALUMNO HABLA CON LOS PROFESORES" EN FUNCIÓN DEL GRUPO Y EL ESTADO MIGRATORIO

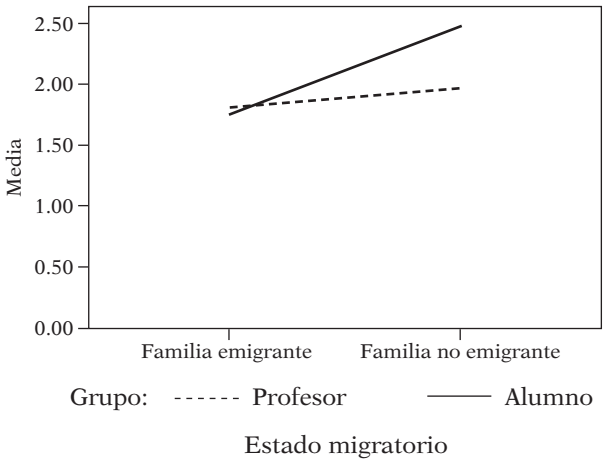
Grupo	*Estado migratorio*	*Media*	*Error típ.*	*Intervalo de confianza a 95%*	
		Límite inferior	*Límite superior*	*Límite inferior*	*Límite superior*
Profesores	Emigrantes	1.747	0.041	1.665	1.828
	No emigrantes	2.464	0.029	2.408	2.520
Alumnos	Emigrantes	1.798	0.031	1.736	1.859
	No emigrantes	1.952	0.033	1.887	2.017

En segundo lugar, la diferencia entre las valoraciones hechas por los profesores y por los alumnos es mucho más extrema en el caso de los alumnos no emigrantes, a diferencia de lo ocurrido en análisis anteriores. En tercer lugar, y relacionado con lo anterior, la diferencia entre las medias de alumnos y profesores es diferente en función del estado migratorio; los profesores valoran peor a los alumnos de familias emigrantes de lo que lo hacen los propios alumnos de estas familias, pero valoran mucho mejor a los alumnos de familias no emigrantes de lo que lo hacen también los propios alumnos. Así pues, en el caso de este ítem, los profesores practican una doble discriminación: discriminación negativa (peores valoraciones) en el caso de las familias emigrantes y discriminación positiva (mejores valoraciones) cuando se trata de familias no emigrantes.

El análisis de varianza realizado sobre estas respuestas contenía dos factores intrasujeto: *1*) el factor grupo, con dos niveles (profesores *vs.* alumnos), y *2*) el factor estado migratorio, con dos niveles (emigrante *vs.* no emigrante). Se encontró un efecto muy significativo de ambos factores ($p < 0.001$), así como también un efecto de interacción ($p < 0.001$). Así pues, el análisis de varianza confirma de nuevo la significación de las diferencias encontradas, aunque en esta ocasión el patrón de respuesta de los profesores es más extremo que el observado en otros casos.

La figura 2 ilustra los efectos encontrados. Podemos apreciar que las medias correspondientes a alumnos de familias emigrantes (izquierda) son menores que las correspondientes a alumnos de familias no emigrantes (derecha), que las valoraciones medias otorgadas por los profesores (línea punteada) son diferentes a las proporcionadas por los propios alumnos (línea continua), y que ambos efectos interaccionan claramente, dado que estas diferencias se dan en sentido opuesto dependiendo del estado migratorio, de tal modo que se discrimina negativamente a los alumnos de familias emigrantes (media ligeramente más baja para el profesor que para el alumno), y positivamente a los alumnos de familias no emigrantes (media mucho más alta para el profesor que para el alumno).

FIGURA 2
MEDIAS PARA EL ÍTEM "EL ALUMNO HABLA CON LOS PROFESORES", EN FUNCIÓN DEL GRUPO Y DEL ESTADO MIGRATORIO



CONCLUSIONES Y APORTES

Los resultados proporcionados por el análisis de los datos combinados de profesores, alumnos y representantes manifiestan una serie de aspectos importantes por considerar, así como los datos encontrados directamente con el grupo de profesores:

1. Los profesores piensan que la emigración es un problema, y la relacionan con el abandono de los padres frente a sus hijos/as, provocando un riesgo en los logros educativos del estudiante, ya que afecta la concentración de los alumnos, la deserción escolar y el fracaso escolar. Aunque en estos aspectos los profesores coinciden con representantes y alumnos, los docentes asignan medias marcadamente peores a los estudiantes hijos/as de padres emigrantes frente a los de padres no emigrantes, lo que indica una fuerte discriminación de los profesores hacia estos alumnos.
2. Es necesario recordar la especial misión que el profesor tiene de educar al niño/a, esencial propósito para vencer cualquier prejuicio que la historia o la realidad quiera crear. Son los profesores, unidos a los padres, los que tienen que estar por encima de los comentarios que entorpecen la labor educativa, para formar sanamente a los futuros profesionales que llevarán adelante el país.
3. Existe una interacción entre el efecto de grupo y el efecto de estado migratorio, consistente en que las diferencias entre familias emigrantes y no emigrantes no se dan de modo similar en los tres grupos de sujetos, sino que los alumnos de familias emigrantes y no emigrantes suelen tener percepciones similares, mientras que las percepciones del grupo de profesores son más extremas en general, y mucho más discriminatorias para los alumnos de familias emigrantes, llegando al extremo de valorar a los alumnos de familias no emigrantes mejor de lo que se valoran a sí mismos estos alumnos.
4. Las respuestas proporcionadas por los profesores acerca de las familias emigrantes parecen indicar un grado importante de discriminación hacia estas familias, que no se corresponde con las ligeras diferencias encontradas entre familias emigrantes y no emigrantes a partir de las respuestas dadas por los alumnos. Pero los profesores respondieron además a preguntas que

permitían comparar ambos tipos de familias en otros aspectos, por lo que podemos profundizar en la posible discriminación efectuada por los docentes.

5. Es necesario realizar otras investigaciones que analicen la autoestima del profesor en su labor educativa, para prevenir actitudes pesimistas en la enseñanza y falsos prejuicios que interaccionan con el bajo autoconcepto de los estudiantes.
6. Por otro lado, los profesores se otorgan a sí mismos una elevada puntuación en su labor educativa, pero estas consideraciones personales no se corresponden con las impresiones de los estudiantes, cuyas percepciones son mucho más moderadas, con puntuaciones más bajas todavía en el caso de los estudiantes hijos/as de padres emigrantes. Esta aparente distorsión del juicio proporcionado por el profesor nos anima a estudiar con precisión el autoconcepto de los docentes, frente a sus actitudes pesimistas y discriminatorias en el aula.
7. Las altas expectativas del docente por sus alumnos se constituyen en uno de los elementos determinantes del logro escolar, porque activan las expectativas de los estudiantes hacia ellos. Ambas actitudes se proyectan automáticamente en el clima familiar y en los éxitos escolares, construyendo un ambiente armónico de calidad. La mayoría de las expectativas del profesor dependen del ambiente, de quienes le rodean, de los comentarios recibidos y de las realidades encontradas en el aula de clases. Éstas son altas si la información que recibe es aceptable y son negativas en caso contrario, hechos que confirman el modelo de Braun. Ésta es una actitud peligrosa por parte de un educador, por la misión que tiene. Su responsabilidad consiste en informarse de lo que acontece con su estudiante, para tener una visión formada del alumno y ayudarle a salir adelante, pero no puede utilizar la información recibida o indagada para discriminarles. Esto sienta un mal precedente que en muchas ocasiones no es constatado con la familia por falta de tiempo o por el mismo rechazo. Con esta actitud, el foco del problema no se ubica necesariamente en los estudiantes y en la familia, sino que, se puede pensar que también el profesor forma parte del problema, por las actitudes que adopta.
8. Las bajas expectativas del profesor afectan la motivación y los logros académicos de los estudiantes de familias emigran-

tes, ya que ellos se dan cuenta de las preferencias de los docentes hacia sus compañeros y de la discriminación hacia ellos. La discriminación y las bajas expectativas son un obstáculo inmenso que el niño/a tiene que superar por sus propios medios. Por lo antes expuesto, se puede pensar que efectivamente las expectativas bajas o altas de los profesores y, por qué no, de los padres, influyen en los estilos educativos de ambos.

9. La percepción de los profesores con respecto a los estudiantes aún no se ha estudiado profundamente en Ecuador. Sería un estudio relevante para la educación ecuatoriana, ya que al resaltar el sesgo discriminatorio que existe en la escuela respecto a las expectativas del docente, los resultados llamarán la atención sobre las perspectivas de las Metas 2021 para la Educación de la generación de los bicentenarios. Es más, esta información no sólo enriquecerá el contexto real de la escuela y la familia para Ecuador, sino también para América Latina en general.

Referencias

ADELL CUEVA, M.A. (2006), *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*, Madrid, Pirámide.

ARRIAGADA, I. (2007), "Familias latinoamericanas: cambiantes, diversas y desiguales", en *Papeles de Población*, vol. 13, núm. 53, pp. 9-22, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/112/11205302.pdf>.

BALCÁZAR, M. (2000), "Las emigraciones de los padres de familia en los problemas conductuales en los niños/as de los jardines de infantes fiscales del perímetro urbano de la ciudad de Loja" (tesis inédita de maestría), Universidad Nacional de Loja.

BECK, U. y E. BECK-GERSHEIM (2001), *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*, Barcelona, Paidós.

BLANCO, R. (2008), "Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación", en R. Blanco, I. Aguerrondo, G. Calvoy, L. Cariola *et al.* (cols.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Carib*e, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, pp. 7-16.

BOLÍVAR, A. (2006), "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", en *Revista de Educación*, núm. 339, Universidad de Granada, pp. 119-146, disponible en <http://www.revistaeduca cion.mec.es/re339/re339a08.pdf>.

BRAUN, C. (1976), "Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics", en *Review of Educational Research*, vol. 46, núm. 2, pp. 185-213, disponible en <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170038?uid=3737912&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100748982151>.

CALVO, G. (2008), "La preocupación por la equidad y la formación docente. A propósito de la eficacia escolar", en R. Blanco, I. Aguerrondo, G. Calvo y L. Cariola *et al.* (cols.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, pp. 97-112.

CAMACHO, G. y K. HERNÁNDEZ (2008), *Niñez, migración en el Ecuador. Diagnóstico de situación*, Quito, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)/Centro de Planificación y Estudios Sociales (Ceplades)/Instituto Nacional de la Niñez y la Familia (Innfa).

CAVA, M. y G. MUSITU (2001), "Autoestima y percepción del clima escolar en niños/as con problemas de integración social en el aula", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 54, núm. 2, pp. 297-311.

CERRUTTI, M. y G. BINSTOCK (2009), *Familias latinoamericanas en transformación: desafíos y demandas para la acción pública*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

ECCLES, J.S. y R.W. ROESER (2011), "Schools as Developmental Contexts during Adolescence", en *Journal of Research on Adolescence*, vol. 21, núm. 1, pp. 225-241, disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x/full>.

ESCOBAR, A. (2008), "Tras las huellas de las familias migrantes del cantón Cañar", en G. Herrera y J. Ramírez (eds.), *América Latina migrante: Estado, familia, identidades*, Quito, Risper Graf, pp. 243-258.

_____ y M. VELASCO (2010), *Los niños y niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI. Primera encuesta nacional de la niñez y adolescencia de la sociedad civil, Ecuador: Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA)*, Save the Children

con el aporte de Unifem, UNICEF, Plan Internacional, Care, Ecuador y la Fundación Observatorio Social del Ecuador/OSE, Noción.

ESCUDERO, J.M. (2001), "La escuela como una organización que aprende: ¿una contribución a la renovación y mejora de la educación?", en *Organización y Gestión Educativa,* vol. 9, núm. 1, pp. 19-20, disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=184428>.

ESPEJO, A.; F. FILGUEIRA y M. RICO (2010), *Familias latinoamericanas: organización del trabajo no remunerado y de cuidado*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

FLECHA, R. (2006), "La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje", en A. García *et al.* (coords.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 59-67.

GAIRÍN, J. (1999), *La organización escolar: contexto y organización*, Madrid, La Muralla.

GAITÁN, L.; M. DÍAZ, R. SANDOVAL, R. UNDA, S. GRANDA y D. LLANOS (2010), *Los niños como actores en los procesos migratorios*, Quito, Universidad Computense de Madrid/Abya-Yala/Universidad Politécnica Salesiana/Centro de Investigación de la Niñez, Adolescencia y Juventud (CINAJ).

HERRERA, G. (2004), *Los jóvenes al otro lado de la orilla: percepciones y prácticas de los hijos de emigrantes en Ecuador*, Quito, Flacso.

_____; M. CARRILLO y A. TORRES (eds.) (2005), *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*, Quito, Imprefepp.

JIA, Y.; N. WAY, G. LING, H. YOSHIKAWA, X. CHEN, D. HUGHES, X. KE y Z. LU (2009), "The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents", en *Child Development*, vol. 80, núm. 5, pp. 1514-1530, disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2009. 01348.x/full>.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL DEL ECUADOR, disponible en <http://www.lexis.com.ec/webtools/biblioteca_silec/Documentos/Noticias/2011-04-05-Ley%20Orgánica%20de%20Educación%20Intercultural.pdf>.

MAGANTO, J.; I. BARTAU y J. ETXEBERRÍA (2003), "La participación en el trabajo familiar: un reto educativo y social", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 9, núm. 2, pp. 160-183, disponible en <http://www.uv.es/relieve/v9n2/RELIEVEv9n2_4.htm>.

MITCHELL, M.; C. BRADSHAW y P. LEAF (2010), "Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy", en *Journal of School Health*, vol. 80, pp. 271-279, disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x/full.>

MORLA, R.; E. SAAD y J. SAAD (2006), "Depresión en adolescentes y desestructuración familiar en la ciudad de Guayaquil, Ecuador", en *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 35, núm. 2, pp. 149-166, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/806/80635203.pdf>.

MUÑOZ-REPISO, M. (1997), "Prólogo a la edición española", en D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana.

MURILLO, J. (coord.) (2007), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.

PEDONE, C. (2006), "Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica", en *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social,* núm. 10, pp. 154-171, disponible en <http://psicologiasocial.uab.cat/athenea/index.php/ atheneaDigital/article/viewArticle/298>.

PEÑA, M.C. y A. SERRANO (2007), "Propuesta para superar los estigmas de la migración", en A. Serrano y R. Salazar, *Migración. Mitos, propuestas y desafíos*, Quito, IOM-OIM, Esquel, pp. 33-41.

PINTRICH, P. y D. SCHUNK (2006), *Motivaciones en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*, Madrid, Pearson.

REINA, M.; M. GUTIÉRREZ y O. MORITZ (1991), *¿Alumnos problema o maestros problema*?, Bogotá, FES.

ROMÁN, M. (2008), "Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz (ILEE)", en R. Blanco, I. Aguerrondo, G. Calvo y L. Cariola (cols.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, pp. 209-225.

ROSENTHAL, R. y L. JACOBSON (1968), *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, disponible en <http://books.google.com.ec/ books?id=GoOTPwAACAAJ&dq=Pygmalión+inthe+classroom&hl=es&sa=X&ei=Bf6bT5SyNpGG0QGgsrCPDw&ved=0CDMQ6AEwAA>.

SAUNDERS, L. (2009), "A Brief History of Educational 'Value Added': How Did We Get to Where We Are", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10, núm. 2, pp. 233-256.

SPEARS, B. y R. BIGLER (2005), "Children's Perceptions of Discrimination: A Developmental Model", en *Child Development*, vol. 76, núm. 3, pp. 533-553, disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2005. 00862.x/full>.

STOLL, L. y D. FINK (1996), *Changing our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*, Buckingham, UK, Open University Press.

TOM, D.; H. COOPER y M. MCGRAW (1984), "Influences of Student Background and Teacher Authoritarianism on Teacher Expectations", en *Journal of Educational Psycholopy*, vol. 76, núm. 2, pp. 259-265, disponible en <https://my.apa.org/ apa/idm/login.seam?ERIGHTS_TARGET=http%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Fjournals%2Fedu%2F76%2F2%2F259%2F&AUTHENTICATION_REQUIRED=true>.

VALLE, A. y J. NÚÑEZ (1989), "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional", en *Revista de Educación*, núm. 290, pp. 293-319, Universidad de Oviedo, disponible en <http://www.doredin.mec.es/ documentos/00820073003534.pdf>.

WOOLFOLK, A.E. y W.K. HOY (1990), "Prospective Teachers Sense of Efficacy and Beliefs about Control", en *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, núm. 1, pp. 81-91, disponible en <http://psycnet.apa.org/journals/edu/82/1/81/>.

15. Percepción de estilos de socialización familiar en padres e hijos adolescentes con discapacidad intelectual leve

Doris Castellanos Simons
María Inés Hernández Morgado

Introducción

No se puede hablar del desarrollo integral, social y afectivo de las personas sin remitirnos a su familia (Palacios, 1999), la primera institución que ejerce influencia en la persona: transmite valores, creencias y costumbres en el curso de la convivencia diaria (Sánchez, 2006), y en su interior se desarrollan funciones tan básicas para el desarrollo como la manutención económica, el cuidado físico, el descanso y la recuperación, la socialización, la autodefinición, la afectividad, las orientaciones hacia el mundo, hacia sí mismos y los otros, entre muchas otras (Freixa, 1993). De igual manera, para las personas con alguna discapacidad el primer contexto de interacción con el mundo es la familia (Covarrubias, 2005; Freixa, 1993; Núñez, 2007; Palacios, 1999; Verdugo, 2004; Westland, 2006).

En cualquier caso, la calidad de la vida individual de las personas con discapacidades depende mucho de la calidad de la vida familiar, por lo que se ha convertido en un tema de gran relevancia la comprensión y la contribución a la mejora de las relaciones en el seno familiar, así como el conocimiento de las perspectivas subjetivas de padres e hijos, para la posterior búsqueda de estrategias de intervención que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad, y a su desarrollo personal y social. Verdugo (2004) enfatiza igualmente que la familia es el principal y el más permanente apoyo para el individuo con discapacidad. En este sentido, plantea Bell (2001) que se le considera el *primer ámbito natural de inclusión*. Se ha enfatizado que depende en mucho de la familia la posibilidad de lograr cambios en favor de las personas con discapacidad (García, 2006).

Son muchos los estudios que abordan los problemas relativos a las relaciones entre padres e hijos con discapacidad. En algunas de

estas investigaciones se ha explorado la influencia de la familia en la adquisición de confianza y respeto a sí mismos (Westland, 2006); se ha documentado el desarrollo de las habilidades adaptativas como resultado de la interacción de los individuos con las personas significativas en el seno de la familia (Monjas, 1993; Verdugo, 2004); se ha examinado el desarrollo de la autorregulación de la conducta en niños con discapacidad en función de los patrones de interacción que establecen con sus padres en un contexto cultural determinado (Covarrubias, 2005); se ha asociado la satisfacción familiar en jóvenes con discapacidad con el desarrollo de sus habilidades sociales en un ámbito laboral (Ojeda, 2006), su integración laboral, su inclusión social y los itinerarios de su vida adulta (Fullana, Pallisera y Vilà, 2003; Pallisera, 2011), entre muchos otros temas. En estos estudios se enfatiza igualmente la necesidad de comprender con mayor profundidad cómo se desarrollan las relaciones paterno-filiales en familias con hijos con discapacidad; cómo, por ejemplo, se regulan por parte de los padres las conductas de sus hijos (as), se establecen límites, se garantizan apoyos, se muestra o no la aceptación por los hijos con discapacidad en el seno de la dinámica familiar, y cómo establecen formas relativamente estables y más o menos conscientes de ejercer la función educativo-socializadora.

Siguiendo esta línea, se han realizado investigaciones orientadas a comprender el estrés que padecen estas familias y la forma en que es afrontado por ellas (Freixa, 1993; Núñez, 2007). Sin embargo, según Verdugo (2004), no todas las familias en cuyo seno vive un niño o un adulto con discapacidad presentan problemas de adaptación o estrés. Algunos autores han abordado la problemática de las percepciones y vivencias de padres que tienen un hijo con discapacidad, enfatizando que para ciertas personas significa más bien retos, desafíos, preocupaciones, a veces fuertes dosis de incertidumbre y/o de sufrimiento, mientras que otros han logrado convertir todo esto en experiencias de enriquecimiento personal y familiar.

Covarrubias (2005) refiere que la interacción padres-hijo se establece en un contexto histórico y sociocultural en el cual se gestan, ejercen y proponen creencias, costumbres y actitudes, aspectos que el niño internaliza gradualmente en la comunicación con ellos. En este contexto e interacciones complejas, los padres potencian en sus hijos el desarrollo de procesos afectivo-cognoscitivos que terminarán por regular la forma, contenido y calidad de sus acciones coti-

dianas. El niño puede apropiarse de dichas acciones a través de la guía, corrección o modelaje de los padres, lo que a su vez posibilita la autorregulación del menor sobre la base de habilidades que le permiten actuar de manera relativamente independiente en el marco de situaciones y contextos concretos. Una forma de conocer los mecanismos a través de los cuales se lleva a cabo la influencia de la familia en el desarrollo personal de un individuo ha sido el estudio de los modelos de socialización parental.

En su versión más sencilla, el modelo tradicional de socialización parental, como afirma Palacios (1999), ha considerado que los patrones de conducta de los padres no se modifican, y que los hijos son sujetos pasivos en esta interacción. El propio autor, en su crítica a este modelo, propone su sustitución por un modelo más dinámico e interactivo, de construcción conjunta, que considera que los patrones conductuales de los padres pueden modificarse de acuerdo con el contexto, la conducta y las particularidades de los propios niños, así como la conducta de los hijos puede modificarse por los patrones conductuales de los padres y el contexto en el que se ubiquen. Musitu y García (1998, 2004) retoman esta propuesta y consideran, desde esta perspectiva interactiva, que los estilos de socialización parental se definen por la persistencia de ciertos patrones de actuación y por las consecuencias que esos patrones tienen para la relación paternofilial. Se ha asumido que cada uno de estos estilos tiene consecuencias (positivas o negativas) en el desarrollo de habilidades sociales, en el autoconcepto tanto familiar como académico, y en general en el desarrollo integral del sujeto (Musitu y Cava, 2001).

A pesar de la importancia de esta perspectiva teórica y de la relevancia de estos resultados para indagar la influencia de las relaciones paternofiliales en el desarrollo personal y social de los individuos, y aunque los estudios que abordan los estilos de socialización parental en familias con un hijo con discapacidad intelectual son bastante numerosos, como cabría esperar por su relevancia para entender el desarrollo de estas personas, existen pocos trabajos que profundicen en la comprensión de los vínculos entre estos estilos y la percepción que tienen los padres de las limitaciones y posibilidades de sus hijos, y en particular de su discapacidad.

El impacto de la discapacidad intelectual en una familia es un fenómeno complejo que depende de muchos factores, entre ellos el alcance de la conducta desadaptativa y del diagnóstico, y los propios estilos de afrontamiento de los padres. Siguiendo a Verdugo y

Schalock (2010), se retoma en este trabajo una concepción ecológica y contextual de la discapacidad intelectual, desde un enfoque multidimensional que parte de las interacciones entre la persona y su contexto e incorpora como elemento clave los apoyos necesarios. La discapacidad intelectual (DI) se explica como un conjunto de limitaciones en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa dentro de un contexto social con un origen en factores orgánicos y/o sociales, "causan limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto en el funcionamiento personal como en el desarrollo de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social" (Verdugo y Schalock, 2010:10).

La manera en que los padres asumen la discapacidad de su hijo tiene un efecto muy grande en las posibilidades de éste de buscar y ejercer su autonomía, sus posibilidades de aprendizaje y de autodeterminación. Zulueta y Peralta (2008) enfatizan la importancia que tienen para el establecimiento de estos vínculos concretos las expectativas, percepciones y creencias que los padres tienen acerca de su hijo con discapacidad, y acerca del desarrollo de su autodeterminación, puntualizando que siempre que los padres perciban la autodeterminación personal como una meta educativa deseable y apropiada tanto para ellos como para sus hijos con discapacidad intelectual, se implicarán en mayor grado en la consecución de este logro.

Partiendo de todo lo anterior, en este estudio se abordaron aspectos relacionados con los estilos de socialización parental que caracterizan las relaciones en familias de jóvenes con discapacidad intelectual leve, para responder a las interrogantes: ¿cómo perciben los padres los estilos de socialización predominantes en la familia y su relación con la discapacidad intelectual de su hijo o hija? ¿Cómo perciben sus hijos esos estilos de socialización?

La familia como contexto de desarrollo de la persona con discapacidad

Más allá de una visión estereotipada y ahistórica, Verdugo y Bermejo (1998) y Turnbull, Poston *et al.* (2004) consideran que la familia, en particular en el caso de los individuos con discapacidad, se compone de uno o varios miembros que pueden apoyar o desempeñar un papel significativo en la vida de la persona, ya estén rela-

cionadas por vínculos de sangre, de matrimonio, o no. Desde la perspectiva sistémica (Freixa, 1993) es importante considerar al individuo en contexto y relacionado con su medio ambiente, lo que implica que las personas forman parte de sistemas más amplios en los que son determinados y determinan simultáneamente. Minuchin (1982) considera que a lo largo de la historia, aunque la familia ha sufrido cambios paralelos a los cambios sociales, ha mantenido dos objetivos básicos: la protección de sus miembros y la transmisión de una cultura. Esta condición también es válida para las familias con un miembro con discapacidad (Núñez, 2007).

Freixa (2003) y Núñez (2007) reconocen que el ciclo vital de la familia con un hijo con discapacidad pasa por diferentes estadios que no son diferentes a los del resto de las parejas sin un miembro con discapacidad, aunque sí llegan a momentos delicados que poseen una significación singular con el nacimiento de un niño con discapacidad, las distintas etapas a través de las cuales transita el desarrollo de éste y su incorporación a otros contextos educativos y sociales. En este sentido, existe evidencia de que muchos padres presentan emociones distintivas ante el nacimiento de un niño con discapacidad (González, 2003), de que la incursión de los niños en edad preescolar a la escuela, marcada por la elección/decisión entre la educación regular y la educación especial, puede reforzar en los padres la percepción de tener un "hijo diferente" con la correspondiente relación de "padres diferentes". Igualmente, la educación posterior del niño en el hogar y la necesidad de establecer límites puede convertirse en una tarea difícil. En el caso de niños con discapacidad se han registrado dificultades paternas en el establecimiento de límites (Núñez, 2007); los padres se encuentran ocupados en atender la demanda orgánica restando atención a otras necesidades e intereses del niño, lo que provoca demoras en el logro de hábitos de independencia, así como en el desarrollo de habilidades sociales. Por otra parte, en la edad escolar, los padres pueden pensar que la educación especial no es lo suficientemente estimulante para las potencialidades de su hijo, que éste no va a recibir toda la atención especializada que necesita, y muchas familias se sienten impelidas a buscar la atención de diversos especialistas, restándole espacio al aspecto recreativo de su hijo con sus pares, por lo que queda limitado el efecto socializador de estos intercambios (Núñez, 2003). Finalmente, la adolescencia, transición entre la infancia y la madurez, en que se alcanza la mayoría de edad

y se concluye el proceso escolar, es una etapa de muchas presiones tanto para los padres como para los hijos. Pueden surgir conflictos con el adolescente, quien exige mayor libertad e independencia (Hindenburg, 2004) en la medida en que se integra a nuevos sistemas, dejando así el medio sobreprotector que caracterizó a su infancia; este hecho genera incertidumbre en los padres de hijos con discapacidad ya que no están seguros de que éstos hayan adquirido las habilidades necesarias para esta nueva etapa, por lo que llegan a tratarlos como niños eternos (Caleidoscopia, 1996). El afán protector de los padres lleva en algunos casos a imposibilitar que las personas con discapacidad intelectual desarrollen sus potencialidades, lo que no favorece el desarrollo social del joven con discapacidad, pues tratarlo como niño le crea problemas para admitir su comportamiento de adulto, impidiéndole tener sus propias iniciativas, situación que puede agudizarse en la adolescencia, durante la cual el tema de la sexualidad produce incertidumbre adicional en la familia (Rodríguez, 2007).

La familia, como sistema social complejo, tiene una estructura y una red de relaciones recíprocas que evolucionan de forma constante. Cuando un nuevo hijo se incorpora al grupo, se modifica dicha estructura y las interacciones que se dan en su interior. González (2003) refiere que si el hijo presenta algún tipo de discapacidad, el sistema familiar puede quedar afectado y los padres pueden sentir que enfrentan grandes desafíos a lo largo del ciclo vital relacionados con: *a*) el diagnóstico adecuado en las etapas iniciales y para encontrarle un sentido a la discapacidad; *b*) la adaptación emocional a los problemas educativos, a los temas de integración en centros ordinarios o especiales (en los años escolares); *c*) la identificación de los problemas relativos a la aparición de la sexualidad, del enfrentamiento del posible aislamiento y rechazo, las actividades de entrenamiento laboral, los cambios físicos y emocionales de la pubertad, y *d*) en los jóvenes, enfrentar la necesidad de una vivienda para el adulto con discapacidad o cualquier necesidad de dependencia del adulto discapacitado.

Función socializadora de la familia

La familia desempeña, entre otras, una función psicológica esencial para el ser humano: la socialización, que se puede definir como un

proceso de aprendizaje no formalizado y en gran parte no consciente, en el que se asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que caracterizarán para toda la vida su estilo de adaptación al ambiente. En un sentido más amplio, el término "socialización" se puede sustituir por el de "educación" (Musitu y García, 2004). Los estilos educativos paternos se han definido operativamente como "esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar" (Coloma, 1993:48).

El estudio de la socialización parental ha transitado por diferentes modelos o abordajes teóricos desde principios de los años sesenta y setenta. Muchas han sido las variables destacadas a partir de estos estudios (Baumrind, 1968; Becker, 1964; Hoffman, 1970; MacCoby y Martin, 1983; Parker y Gladstone, 1996; Schaffer, 1959, entre otros). Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch (1994) identificaron dos dimensiones a las que llamaron aceptación-implicación (que correspondería con el apego, la aceptación, el amor), e inflexibilidad-supervisión (que corresponde a la disciplina, el castigo, la privación, el control). La mayoría de las posiciones giró precisamente en torno a aspectos comunes relacionados con el modo de los padres de impartir afecto y apoyo, y por otra parte, disciplina y control. En la familia, padres e hijos establecen significados compartidos que permitan delimitar y definir los límites y la flexibilidad de éstos; la socialización supone una relación entre el agente socializador y el socializado (Palacios, 1999), que requiere de la interacción para la adquisición de valores, normas y pautas concretas de actuación y para conocer cuándo las conductas y los comportamientos se adaptan, y resultan adecuados o no a dichas normas. En esta dinámica bidireccional puede identificarse cierta consistencia, logrando así reconocer "[…] pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones, que permitan definir un estilo de actuación de los padres […]" (Musitu y García, 2001:9).

Las dimensiones de la socialización familiar, de acuerdo con el modelo teórico de Musitu y García (2004), que constituyen el antecedente teórico directo de este trabajo, son: *1*) aceptación-implicación, *2*) coerción-imposición. La primera señala la expresión consistente de manifestaciones paternas de satisfacción, aproba-

ción y afecto; aceptación, cuando los hijos desarrollan comportamientos adecuados a las normas familiares; los padres recurren a la negociación, el diálogo, el razonamiento o la inducción cuando los hijos infringen de algún modo estas normas, quedando en un polo opuesto la indiferencia ante este mismo tipo de conductas. En la segunda dimensión referida, el objetivo consiste en eliminar las conductas inadecuadas utilizando independiente o simultáneamente la privación, la coerción verbal y física, censuras o diferentes clases de amenazas cuando se vulnera una norma familiar. La coerción-imposición se caracterizaría por el uso de prácticas educativas basadas en amenazas, censuras, quejas y conductas físicas negativas. Estas dimensiones permiten establecer una tipología de cuatro regiones, o cuatro estilos, que son: *a*) estilo autoritario (baja implicación, alta supervisión); *b*) estilo autorizativo (alta implicación, alta supervisión); *c*) estilo negligente (baja implicación, baja supervisión); *d*) estilo indulgente (alta implicación, baja supervisión).

Los estilos de socialización integran a la vez el tono emocional de la relación y comunicación padres-hijos, como las acciones y estrategias empleadas para regular y encauzar el comportamiento sistemáticamente (Palacios, 1999). Esto coincide con las tres vías fundamentales por las que los padres manifiestan apoyo, de acuerdo con Musitu y García (1998): *1*) el apoyo emocional, *2*) la asistencia instrumental y *3*) la regulación del comportamiento de los hijos a partir de las expectativas sociales. La socialización significa inevitablemente la definición de límites, y las culturas, así como los contextos familiares, difieren en el grado de restricción que estos límites imponen (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Finalmente, es de destacar que otra importante influencia en la socialización de una persona son las ideas, creencias y percepciones de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos (Fuentes, López, Etxebarria y Ortiz, 1991). Palacios (1988) propone la siguiente clasificación sobre las ideas de los padres: *a*) ideas sobre la causa de la conducta y los factores que la influyen; *b*) sobre el calendario evolutivo, *c*) sobre valores, expectativas y actitudes; *d*) sobre cómo aprenden los niños y cuál es el papel de los padres, y *e*) sobre las estrategias educativas.

El objetivo general del presente estudio fue, entonces, conocer las percepciones que tienen los padres de adolescentes con discapacidad intelectual leve y sus hijos acerca de las estrategias de socialización predominantes en el hogar. También resultó importante explorar

si los padres vinculan dichas formas de relación con las características particulares de sus hijos, es decir, con su discapacidad, así como con otros aspectos de su desarrollo y educación. La percepción de la socialización familiar tal como se estudia aquí incluye las representaciones, ideas y opiniones que los padres tienen acerca de sus propias formas de conducta, sus prácticas y estrategias, relativamente estables, vinculadas a la educación de sus hijos, las posibles causas de estas conductas y su relación con las características de los adolescentes en función de sus limitaciones y posibilidades. Igualmente, la percepción de la socialización familiar por los hijos abarca las representaciones, ideas y opiniones de los adolescentes acerca de las conductas desplegadas por los padres en los procesos educativos.

Método

Tipo de estudio

Se trata de un estudio descriptivo, transversal, con enfoque cualitativo.

Participantes

La muestra fue intencional. Participaron los nueve alumnos diagnosticados con discapacidad intelectual leve o limítrofe, asistentes a un Centro de Atención Múltiple (CAM) Laboral ubicado en el Estado de México, y sus padres (nueve madres y nueve padres). La edad de los padres fluctuó entre 37 y 58 años (como promedio, 44 años); la edad de las madres osciló entre 36 y 59 años (con un promedio de 42 años) y la de los adolescentes entre 13 y 17 años (edad promedio de 16). De los nueve padres que participaron en la investigación sólo uno contaba con estudios de preparatoria, uno de ellos no asistió a la escuela y el resto tenía estudios de primaria o secundaria. En el caso de las nueve madres participantes, el grado más alto de estudios fue el de carrera técnica (secretaria), una de ellas no asistió a la escuela y el resto no terminó la primaria. Cuatro de los adolescentes que participaron en la investigación contaban con experiencia laboral remunerada, y cinco de ellos iniciaron su práctica laboral en el ciclo escolar en el que se desarrolló la investigación. Otra carac-

terística del grupo de adolescentes es que todos se integraron a escuelas de educación especial en primero o segundo año de primaria, los primeros grados escolares los cursaron en educación regular. Los padres y los hijos vivían en el mismo domicilio.

Técnicas de recolección de información

1) *Entrevistas semiestructuradas*. Realizadas con los padres de familia, permitieron explorar diferentes tópicos que giraron en torno a las dimensiones de socialización parental, la conciencia de los padres de éstos, la percepción de su construcción en una perspectiva dinámica y temporal relacionada con el desarrollo de sus hijos (Palacios, 1999). En específico, estuvo dirigida a conocer: *a*) las estrategias (acciones, procedimientos, normas de conducta) que ponen en práctica los padres para promover y favorecer las conductas deseadas en los hijos, y evitar o eliminar aquellas que no desean, y *b*) sus opiniones acerca de sus condicionantes (edad; condición de discapacidad de los hijos; momento en que se brindó el diagnóstico, entrada en la escuela y aprendizajes logrados; expectativas relativas a la escuela, etcétera).

2) *Grupos focales*. Se llevaron a cabo con las madres y con los hijos separadamente. Los objetivos fueron: *a*) profundizar en las percepciones que tienen las madres de jóvenes con discapacidad sobre sus propios estilos de socialización, y *b*) profundizar en las percepciones que tienen los adolescentes con discapacidad intelectual sobre los estilos de socialización de sus padres. Se utilizó como marco teórico básico para el análisis de las respuestas y la conformación de las categorías, las dimensiones planteadas por Musitu y Cava (2001) en su modelo de dos dimensiones de los estilos de socialización (aceptación-implicación y coerción-imposición).

Procedimiento

La recolección de los datos se llevó a cabo en dos etapas: inicialmente se realizaron las entrevistas; diez de ellas (ocho madres de familia y dos padres de familia) tuvieron lugar en el cubículo del área de Psicología del CAM "José Clemente Orozco" y ocho (una madre y siete padres) en las casas de las familias, dado que estas personas no contaban con el tiempo para asistir en horario escolar al servicio. Todas fueron filmadas. En una segunda etapa se realizaron los gru-

pos focales de acuerdo con la calendarización de Escuelas para Padres de la institución. Se realizaron dos grupos focales con las madres en el área de usos múltiples del CAM "José Clemente Orozco", de acuerdo con las posibilidades de asistencia de éstas. El tercer grupo focal fue dirigido a los adolescentes. Se realizó en el aula de usos múltiples del CAM "José Clemente Orozco", en el calendario de asambleas programadas por el área de Psicología de la institución. La duración de los grupos fue de aproximadamente una hora.

Análisis y procesamiento de los datos

Los datos recolectados provienen de las 22 horas de grabación de video, que documentan 19 horas de entrevistas semiestructuradas y tres horas de sesiones de grupo. Todas las grabaciones de video fueron transcritas. Fundamentalmente, fueron procesados en un nivel cualitativo global, a partir de las respuestas e intervenciones de los participantes. El análisis se orientó a encontrar y dotar de una estructura a los datos, lo cual implicó identificar categorías a partir de las dimensiones de los estilos de socialización, y de los temas que fueron emergiendo de las respuestas. Cada categoría principal quedó conformada por varias subcategorías, que se describen e ilustran a través de sus frecuencias de aparición en cada técnica, y del análisis cualitativo del contenido.

RESULTADOS

Resultados de las entrevistas semiestructuradas con los padres de familia

La presentación de los principales resultados de las entrevistas semiestructuradas se realiza con base en los tópicos trabajados en las mismas y las respuestas brindadas. Se sistematizaron *temas emergentes*: *1*) concepciones sobre la educación; *2*) los padres como educadores; *3*) estrategias educativas en el hogar; *4*) uso de castigos; *5*) demostraciones de cariño; *6*) otros apoyos en la educación; *7*) diferencias de edad y educación; *8*) impacto del diagnóstico de la DI; *9*) expectativas respecto a los hijos; *10*) sentimientos respecto a la escuela y la educación especial. A continuación se sintetiza lo encontrado respecto a cada uno de los temas.

• Tema 1. Concepción de la educación

La tabla 1 muestra la frecuencia de las respuestas otorgadas por los padres de familia sobre su percepción de la *educación*. Cada una de las subcategorías, se conformó a partir de diferentes términos utilizados por los padres. Así, por ejemplo, la categoría Enseñarles a hacer lo correcto implicó respuestas como: "que se porte bien", "que siga el buen camino", y la categoría Enseñarles a ser obedientes se conformó por respuestas tales como: "que obedezcan a sus maestros", "que obedezcan a sus papás", "que me obedezcan a mí", etc. Por otra parte, la categoría Transmitir valores hace alusión a respuestas como: "hacerlos responsables", "enseñarles respeto", "que se respeten, que respeten"; la categoría Proteger a los hijos comprendió: "cuidarlos, que no les pase nada", "enseñarlos a cuidarse". En Dar orientación se incluyeron aquellas respuestas como: "contestar cuando ellos tienen dudas" y "sugerirles cómo hacer las cosas". En Llevarlos a la escuela se consideraron las respuestas de "buscar escuela" y "que asistan regularmente"; en Enseñarles el rol de género se computaron las respuestas que implicaban enseñarle "cómo debe comportarse una señorita o un hombre".

TABLA 1
SUBCATEGORÍAS RESULTANTES DE LOS TÉRMINOS UTILIZADOS POR LOS PADRES (N = 18) PARA DEFINIR EL TÉRMINO EDUCACIÓN

	Frecuencia	*Porcentaje válido*
Enseñarles a hacer lo correcto	2	7.4
Enseñarles a ser obedientes	**3**	**11.1**
Transmitir valores	**13**	**48.1**
Proteger a los hijos	2	7.4
Dar orientación	2	7.4
Llevarlos a la escuela	2	7.4
Enseñarles el rol de género	2	7.4
No sé	1	3.7
Total	**27**	**100.0**

FUENTE: entrevistas realizadas a la totalidad de madres y padres (n = 18).

En general, aquí se describe el significado que los padres le atribuyen a su papel en la transmisión de valores, reglas, aprendizajes de la vida cotidiana y escolar. Los entrevistados describieron la educación (socialización) como un aspecto significativo en su labor de padres, expresando preocupación por aspectos como el de enseñar a los jóvenes lo bueno y lo malo, enseñarles a defenderse, y en algunos casos, expresando dudas respecto a la naturaleza de esta labor.

> Como padre […] tengo que inculcarles […] el que se tienen que valorar ellas mismas, respetar, deben de aprender, deben de estudiar, deben de prepararse para el futuro, porque yo no todo el tiempo les voy a vivir, ni todo el tiempo voy a estar bien (G, 58 años, padre).

> Educar […] ni sé lo que sea […] no sé […] si es lo que estoy haciendo (C, 38 años, padre).

- Tema 2. Percepción de los padres como educadores

Solamente dos de los padres (11.1%) autoevaluaron su comportamiento como educadores como "bueno". La mayoría de ellos, 77.8%, lo valoraron de "regular" (con respuestas de "más o menos" o "50-50"), mientras que solamente uno de los padres se autoevaluó como "malo" en su rol de educador, y otro comentó que no sabía.

En lo que se refiere al tema "percepción como educador" los padres de familia reflejan en general incertidumbre, cuestionan lo que han realizado hasta el momento como educadores para lograr el avance de sus hijos. Por ejemplo:

> Mal […] uno de mis errores más grande que yo hice con ella […] porque a lo mejor no era para tanto […] y […] la hubiera podido más rápido sacar […] más rápido […] yo misma provoqué, el hecho de limitarla en ciertas cosas (C, 38 años, madre).

Las respuestas de los padres expresaron a menudo relativa inseguridad en su propio comportamiento como educadores, y también a menudo un fuerte sentido crítico, así como la vivencia de no estar a la altura de sus propias expectativas o de las expectativas de lo que significa ser padre de un hijo con una discapacidad. Los pa-

dres refieren que si hubieran sabido cómo hacerlo de otra forma, probablemente lo hubieran hecho. En ocasiones afloran sentimientos de culpabilidad y de ineficacia. Sin embargo, en general se perciben como padres que brindan apoyo y orientación, y que se implican en la educación de los hijos y en decisiones sobre su vida futura como seres independientes.

> Bien […] más o menos […] Hemos estado con él. No soy de las que digo; "No, hijo, espérame, estoy viendo mi novela". No, cuando mi hijo me necesita luego luego, estoy con él (L, 36 años, madre).

• Tema 3. Estrategias educativas generales implementadas por los padres

La tabla 2 muestra la frecuencia de respuestas otorgadas por los padres de familia para mencionar las estrategias educativas generales que implementan con sus hijos. Más adelante serán abordadas por separado.

TABLA 2
ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PREFERENTES QUE LOS PADRES DE FAMILIA IMPLEMENTAN CON SUS HIJOS

Categorías	*Frecuencia*	*Porcentaje del total de respuestas*
Regaños	**5**	**17.9**
Hablar	**9**	**32.1**
Ejemplo	3	10.7
Gritar	2	7.1
Golpes	1	3.6
Ignorar	1	3.6
Mostrar cariño	2	7.1
Privar de algo	**4**	**14.3**
Establecer reglas	1	3.6
Total	**28**	**100.0**

FUENTE: entrevistas realizadas a la totalidad de madres y padres (n = 18).
NOTA: en negritas aparecen los tipos de respuestas más frecuentes.

En este tema se incluyeron las respuestas con que los padres reseñan las diferentes estrategias utilizadas en la educación de sus hijos. Entre las más citadas está la de conversar con ellos (convencimiento, reflexión conjunta), los regaños, la privación de algo deseado o retirada de recompensas y gratificaciones. Sin embargo también mencionan que éstas se implementan de acuerdo con ciertas circunstancias o condiciones, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

> Pus ahora sí que mandándola, luego sí me enojo y le grito para que lo haga, porque luego no lo quiere hacer, no la castigo nunca […] Una vez sí le pegué, ahora sí me contestó mal la niña y tuve que pegarle (J, 37 años, madre).

En general los castigos se perciben como justificados por la gravedad de situaciones o por la incapacidad para encontrar una solución mejor para establecer límites, reglas y normas de actuación, como se evidencia a continuación.

• Tema 4. El castigo y sus condicionantes

La tabla 3 muestra la frecuencia de respuestas de los padres de familia acerca de las causas por las que castigan a sus hijos, y las principales subcategorías identificadas.

TABLA 3
CAUSAS POR LAS QUE LOS PADRES CONSIDERAN LA APLICACIÓN DE UN CASTIGO

	Frecuencia	*Porcentaje válido*
Desobedecer a los padres	**8**	**44.4**
Pelear con los hermanos	3	16.7
Llegar después de lo acordado	2	11.1
No hay castigos	**3**	**16.7**
Otros	2	11.1
Total	**18**	**100.0**

FUENTE: entrevistas realizadas a la totalidad de madres y padres (n = 18).

Como puede observarse en la tabla 3, los padres atribuyen con mayor frecuencia como una causa de castigo la desobediencia de parte de sus hijos hacia ellos como autoridad; de igual forma mencionan que antes de implementar un castigo prefieren hablar, y en algunos casos el castigo no es considerado como una estrategia educativa: los padres plantean que su hijo(a) ya ha soportado suficiente, por lo que prefieren no utilizarlo. Asimismo, los castigos se conciben de manera diversificada y graduada de acuerdo con la gravedad de la falta cometida, y de la reincidencia de la desobediencia.

> Bueno, depende también de lo que hagan […] dependería el castigo, no; por ejemplo, si yo le di permiso, digamos que se fuera con una compañera a una fiesta y llegaron tarde o […] ¿qué puedo decir?, que hicieron algo o no respetaron la regla, a mí no me molestaría decir a la próxima que me pidan permiso, no hay permiso (G, 58 años, padre).

Respecto a los castigos físicos, es importante considerar que sólo dos de los padres mencionaron implementar la coerción física (golpear) como una estrategia educativa, refiriendo como causas principales nuevamente la desobediencia de parte del adolescente hacia el padre, y el hecho de que a veces las conductas se tornan más problemáticas, lo que se expresa cuando llegan quejas frecuentes de la escuela:

> […] antes le pegaba más, porque eran quejas y quejas de la escuela […] Y pues […] sí […] por más que me quería aguantar de no pegarle, pues sí le pegaba (J, 41 años, madre).

La coerción o castigo físico no se concibe por la mayoría de los padres como un método educativo eficaz, y por lo general despierta sentimientos de culpabilidad en caso de utilizarse, unidos a la impotencia de no saber qué hacer en un momento determinado o de no lograr hacerse entender y respetar.

• Tema 5. Demostración de cariño

La tabla 4 muestra la frecuencia de los tipos de respuestas brindadas por los padres de familia, acerca de las razones por las que conside-

ran importante demostrar el cariño a sus hijos. Las muestras de cariño y afecto se manejan como recompensas ante conductas adecuadas o deseadas en los hijos, además de como expresión sistemática del amor filial.

TABLA 4
RAZONES POR LAS QUE LOS PADRES REFIEREN DAR MUESTRAS DE CARIÑO A SUS HIJOS

	Frecuencia	*Porcentaje válido*
Para demostrar que lo quiero	**10**	**50.0**
Por hacer las cosas bien	4	20.0
Por portarse bien	4	20.0
No sé	1	5.0
Porque en la escuela lo trataban mal	1	5.0
Total	**20**	**100.0**

FUENTE: entrevistas realizadas a la totalidad de madres y padres (n = 18).

En este tema, la mayoría de los padres aseguran que demostrar cariño es motivado principalmente por manifestar a sus hijos que los quieren, además de considerarse una forma de reconocer los logros que se obtienen por parte de los jóvenes; sin embargo, también refieren la condición de mostrar cariño a los adolescentes, ya que en otros espacios (escuela regular) fueron maltratados y el afecto se convierte en una manera de apoyar y acompañar. Igualmente, en ocasiones se expresan sentimientos de lástima o pena por la situación de los hijos. El fragmento que sigue ilustra algunos de estos aspectos:

> Pues [...] tratarlo con mucho cariño con mucha paciencia pues llegaba a la casa y no quería a veces ni comer […] Lo trataban mal, le decían que era un burro, que por qué no se iba a su casa a dormir y todas esas cosas […] se le quedó muy grabado, que le decían que él no servía para nada (C, 39 años, madre).

- Tema 6. Otros apoyos para la educación de los hijos

La tabla 5 muestra la frecuencia de respuestas brindadas por los padres de familia para mencionar los apoyos que implementan con sus

hijos. En su mayoría se conciben como centrados en la relación con la escuela y la integración del adolescente a la misma, con la ayuda instrumental y con la orientación y comunicación emocional.

TABLA 5
TIPOS DE APOYOS OTORGADOS POR LOS PADRES DE FAMILIA

	Frecuencia	*Porcentaje válido*
Orientar	2	10.0
Escuchar	1	5.0
Hacer las tareas con ellos	3	15.0
Brindarles la atención necesaria	**7**	**35.0**
Cubrir sus necesidades	**5**	**25.0**
Mantener contacto con la escuela	2	10.0
Total	**20**	**100.0**

FUENTE: entrevistas realizadas a la totalidad de madres y padres (n = 18).

Los padres refieren aspectos tales como buscar y proporcionar atención (educativa) necesaria (en médicos, neurólogos, psicólogos), además de buscar una escuela en la que ellos puedan estar integrados. A continuación se hace referencia a sus relatos.

> Pues trato de apoyarlo […] porque decía mi esposo […] si no ya no lo llevamos a la escuela […] pues nos daban quejas de él, pero no se trata de eso si va a ser más fácil para nosotros pues ya no lo llevamos y ya […] pero al rato qué va a ser de mi hijo […] ¿no? [...] pues tratar de traerlo a la escuela (J, 41 años, madre).

• Tema 7. Diferencias evolutivas y su relación con la educación

En cuanto al tema de si la educación que les imparten a sus hijos depende de la etapa de desarrollo, los padres en su mayoría (89%) mencionaron que sí hay diferencias, pero son diversas las razones por las que consideran que la edad influye, entre ellas están: el cambio físico de los adolescentes, su mayor capacidad para comprender lo que se les indica, y el crecimiento de la necesidad de autonomía e independencia.

> Lo que pasa es que conforme va creciendo se hace más difícil la educación […] (C. 39 años, madre).

> Al niño conforme va creciendo hay que darle mucho seguimiento y no dejarlo a la deriva, porque las personas a veces creen que como ya está grande ya no necesitan estar con ellos, pero no, es cuando más atención hay que darles, ya que no faltan las personas o amigos que pudieran incitarlos para cosas negativas (C, 49 años, madre).

Por otro lado, los padres consideran la importancia y dificultad de hablar sobre temas de sexualidad, de acuerdo con los cambios físicos que van experimentando sus hijos.

• Tema 8. Influencia del diagnóstico de la discapacidad intelectual en la educación

¿Qué significó el diagnóstico de la discapacidad intelectual en su hijo(a)? En su mayoría (67.7%) refieren que no cambiaron sus estrategias. Sin embargo, era frecuente encontrar que los padres justificaban cambios en las conductas de sus hijos y de ellos mismos, por la discapacidad de sus hijos, a pesar de no reconocer dicho cambio. Por ejemplo:

> […] bueno, ella sí tiene pretexto, ¿no?, pero luego uno que viene de la calle y del trabajo, los problemas del trabajo, los problemas de la casa, se juntan. Y […] pues yo lo puedo interpretar por la misma discapacidad que tiene ¿no?, es el problema que ella tiene ¿no?, mentalmente, es a lo que yo se lo achaco de cierta forma (G, padre, 48 años).

Igualmente, parece haber mayor consenso en que la educación del adolescente con discapacidad no es diferente a la del resto de los hijos, las afirmaciones fueron claras al señalarse que se establecían límites y castigos por igual: "Igual, parejito, para mí, así sean casados, sean solteros, hasta mis nietos, igual a todos parejo" (G, padre, 58 años).

• Tema 9. Expectativas de los padres respecto a sus hijos

Dos situaciones son las que se refieren con frecuencia: *1*) ver a sus hijos formar una familia y *2*) que tengan independencia económica.

Las respuestas dentro de la primera categoría representaron 42.7% del total, mientras que para la segunda representó 57.3% de los planteamientos, lo que constituye la preocupación más frecuente. En sus relatos los padres muestran predominantemente alta incertidumbre acerca del futuro de sus hijos y sus transformaciones físicas, y a veces poca confianza en el cambio o impacto que puede significar la escuela en su vida futura.

> Pues […] sólo una vez lo he platicado con su papá y le dije: me da miedo que K está creciendo […] y también se lo dije a una de mis cuñadas y ella me dijo pues que K es una niña normal y va a ser una persona normal. ¡Si nosotras que somos unas personas conscientes, no sabemos leer y escribir! […] porque no fuimos a la escuela, somos una burras, hazle cuenta que K es así (A, 36 años, madre).

> Pues yo lo que le pido a Dios es que le eche ganas […] Yo conozco alguien que es carnicero y él anda muy ilusionado en querer ser carnicero […] Yo no le voy a decir que haga esto o aquello […] lo importante es que trabaje (O, 42 años, padre).

• Tema 10. Percepción de los padres de la educación especial y su impacto en el desarrollo y la vida del hijo(a)

Todos los alumnos asistieron en al menos dos ciclos escolares a la escuela primaria regular, por lo que su ingreso a educación especial ocurrió entre segundo y tercero grados de primaria. En tres casos los padres refirieron que los alumnos habían recibido maltrato físico o verbal por parte de los maestros, experiencia que influyó en la percepción y sus sentimientos hacia la educación especial. La tabla 6 muestra la frecuencia de respuestas brindadas por los padres de familia para mencionar los sentimientos que se generaron en ellos relacionados con la educación especial, en particular al enfrentar el ingreso de su hijo a la escuela.

Los padres refieren en mayor medida tristeza, a veces tranquilidad, y sobre todo angustia. La tristeza y la angustia, en lo referido por los participantes, tuvieron que ver con el reconocimiento de la discapacidad y la incertidumbre ante el futuro.

> No […] me acuerdo […] cuando estaba buscando su escuela, un día lloré como nunca he llorado por K. y pensé […] es que yo no voy

TABLA 6
SENTIMIENTOS QUE LOS PADRES REFIEREN RELACIONADOS CON EDUCACIÓN ESPECIAL

	Frecuencia	*Porcentaje válido*
Tristeza	10	41.7
Angustia	4	16.7
Tranquilidad	8	33.3
Alegría	1	4.2
Nada	1	4.2
Total	24	100.0

FUENTE: entrevistas realizadas a la totalidad de madres y padres (n = 18).

> a dejar así a mi hija…yo no sé qué voy a hacer pero yo le voy a buscar su escuela […] (L, 40 años, padre).

Es importante destacar que un padre de familia asegura no sentir nada negativo, pues considera más importante lo que su hijo logre.

> No, yo de eso no me espanto, yo lo que le pido a Dios es que no me vaya a salir con ningún vicio, eso es lo único que le pido a Dios, que no me vaya a salir con ningún vicio, con que trabaje eso es todo, ya se irá abriendo camino [...] (O, 42 años, padre).

En algunos casos se tiene confianza en el apoyo que la educación especial puede aportar, y sentimientos de alivio y confianza en un impacto positivo en la vida del hijo.

> Pues […] yo sentí quizás […] un alivio. Pensé […] es una escuela de educación especial, me imagino que tiene la capacidad de atender este tipo de niños […] pues me sentí bien porque encontramos lo que estábamos buscando […] Sí, para él era lo mejor porque tiene otras capacidades diferentes […] la escuela tiene un ritmo diferente a las otras escuelas, para mí fue lo mejor, y en ese momento, satisfecho (L, 40 años, padre).

Resultados de los grupos focales con las madres y los adolescentes

Los grupos focales contribuyeron a profundizar en las respuestas brindadas en las entrevistas, principalmente, en la visión de las ma-

dres, permitieron contrastar la información con la obtenida hasta el momento, comparar la visión de las madres y los hijos acerca de las principales formas de interacción asumidas como estrategias para otorgar apoyo y controlar el comportamiento de los hijos. Se desarrollaron separadamente con las madres y con los adolescentes. La tabla 7 muestra la frecuencia de respuestas de las madres de familia sobre las estrategias de socialización puestas en práctica en el hogar. En este caso, se categorizaron las respuestas tomando en cuenta dos grandes dimensiones de los estilos de socialización presentes en el modelo de Musitu y García (1998): proporcionar cariño y apoyo, y el establecimiento de los límites.

TABLA 7
ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL REPORTADAS POR LAS MADRES EN LOS GRUPOS FOCALES (N = 9)

Tipos de respuestas	*Frecuencia*	*Porcentaje*
Muestra cariño	3	15.8
Habla con su hijo	**6**	**31.6**
Le dan igual las acciones del hijo (no le hace caso)	1	5.3
Le regaña	**4**	**21.1**
Le pega	2	10.5
Le priva de algo	3	15.8
Total	19	100

FUENTE: entrevistas realizadas a la totalidad de madres (n = 9).

Tal como lo manifestaron ambos padres de familia en las entrevistas semiestructuradas, las estrategias de socialización más mencionadas fueron hablar con el hijo(a), seguida de regañarlos. Sin embargo, en este caso sí se contempla por parte de las madres que las estrategias van variando no sólo en función de la gravedad de las conductas, sino también de las edades de sus hijos:

> Depende de su edad, porque cuando los niños eran más chicos […] los castigos también y ahora que son más grandes los castigos deben ser más grandes (C, 49 años, madre).

> Una estrategia importante es hablar con ellos […] diario, o cuando llegan con una inquietud, y preguntan de las novias, de los besos […] (A, 36 años, madre).

Las madres expresan tener conciencia de las dificultades que entraña la entrada del hijo o la hija en la adolescencia, y los nuevos problemas que pueden surgir en relación con la sexualidad y las conductas de pareja en los hijos. Establecer límites y valores en este sentido se percibe como lo más difícil.

Por otra parte, la tabla 8 muestra la frecuencia de respuestas expresadas por los adolescentes para describir las conductas de sus madres cuando no hacen lo que se espera que hagan, y de las respuestas que describen las conductas o reacciones de sus padres cuando ellos no se comportan de acuerdo con lo esperado. Las categorías de respuesta se agruparon conforme a las dos dimensiones del modelo de socialización parental (Musitu y García, 2004): coerción-imposición y aceptación-implicación. Es posible observar que las respuestas de las categorías "habla conmigo" y "me muestra cariño" (que corresponden a la dimensión aceptación-implicación) son las de mayor frecuencia: "A veces me compra cosas o me abraza, acompañándome a los mandados o jugando conmigo y mis hermanos" (K, 14 años). Sin embargo, al sumar la frecuencia de las categorías, me regaña, me pega o me priva de algo (que corresponden a la dimensión coerción-imposición), la diferencia es tan sólo de dos respuesta, manifestándose un equilibrio relativo entre los dos tipos de respuestas. Solamente uno de los adolescentes expresó que a la madre le da igual (indiferencia, permisividad).

Es posible observar en la tabla 8 que las respuestas de los adolescentes en las categorías "me regaña", "me pega" y "me priva de algo" (que corresponden a la dimensión coerción-imposición) son las de mayor frecuencia (67%), y las de menor frecuencia son: "me muestra cariño" y "habla conmigo" (que corresponden a la dimensión aceptación-implicación). Algunos de los comentarios realizados son muy claros, pues revelan directamente el uso de castigos en forma de coerción física: "Me pegan así, con puros golpes" (L, 14 años); "Mi papá con el cinturón" (M, 14 años). También resulta significativo que, en comparación con las conductas de las madres, cuatro de los adolescentes (16.7%) refieren indiferencia o negligencia por parte de los padres ante sus propios comportamientos.

TABLA 8
ESTRATEGIAS DE SOCIALIZACIÓN PARENTAL PERCIBIDAS POR LOS ADOLESCENTES PUESTAS EN PRÁCTICA POR SUS MADRES Y SUS PADRES CUANDO NO HACEN LO QUE ESPERAN DE ELLOS
(N = 9)

	Tipos de conductas en			
	Madres		*Padres*	
Categorías	*Frecuencia*	*Porcentaje válido*	*Frecuencia*	*Porcentaje válido*
Me muestra cariño	3	**17.7**	1	4.1
Habla conmigo	6	**35.2**	3	12.5
Le da igual	1	5.8	4	**16.7**
Me regaña	2	11.8	6	**25**
Me pega	2	11.8	6	**25**
Me priva de algo	3	**17.7**	4	16.7
Total	17	100	24	100

FUENTE: grupo de enfoque realizado con la totalidad de los adolescentes (n = 9).

En síntesis, la información obtenida en los grupos focales realizados con las madres de familia y los adolescentes revelan algunas contradicciones entre la percepción de ambos sobre las principales estrategias puestas en práctica en el hogar. Sobre todo, establecen un uso diferenciado de estrategias de socialización por parte de las madres y los padres, percibiéndose los últimos como más negligentes o menos involucrados que las madres, y más propensos a usar métodos basados en la imposición-coerción, especialmente en el castigo físico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio, el modelo de socialización familiar propuesto por Musitu y García (2004) resultó un marco teórico útil para el análisis de dichas interacciones a partir de las dimensiones aceptación-implicación, y coerción-imposición, que se conciben como manifestación de las conductas paternas por medio de las cuales se

aprueban y estimulan comportamientos de los hijos, se establecen límites para eliminarlos o controlarlos, se establecen valores y normas de actuación, a la vez que se despliega el apoyo afectivo y se construyen los vínculos padres-hijos de acuerdo con ciertas expectativas en un contexto dado. Un primer aspecto por explorar fueron las estrategias educativas (de socialización) reportadas por los padres de familia, y la consecuente tendencia a determinados estilos de socialización parental. Otro de los objetivos fue examinar la percepción de los adolescentes sobre la presencia de estas dimensiones que conforman los estilos de socialización familiar.

En línea con lo planteado por Núñez (2003, 2007), los padres se perciben muy autocríticamente como educadores, con inseguridad respecto a su propia actuación, así como con respecto a los criterios que definen el ser *buenos educadores*. A menudo las dudas giran alrededor del reconocimiento de haber limitado la independencia y el valerse por sí mismos de sus hijos. Entre las principales estrategias educativas utilizadas por los padres se encuentran conversar con los hijos (explicar, persuadir, convencer), dar regaños y la privación de algún estímulo o gratificación. El castigo físico no resulta una estrategia aceptada en general, genera sentimientos de culpa, en parte por la percepción de que sus hijos han sido maltratados a menudo y excluidos de diferentes maneras. Las demostraciones de cariño y aceptación, además de ser una forma natural de mostrar amor, se ven como forma de reconocimiento de las conductas y comportamientos aceptables. Perciben que los principales apoyos educativos brindados a los hijos han tenido que ver con encauzarlos en una escuela, mantener una comunicación regular con ésta y garantizarles la atención de los especialistas.

Los resultados obtenidos en el estudio permiten inferir que hay contradicciones entre las percepciones de los adolescentes con discapacidad intelectual y sus padres; sugieren también diferencias entre la percepción que los padres y madres tienen sobre las estrategias educativas que utilizan y las que sus hijos perciben, situación que puede estar relacionada con las representaciones y creencias de los padres sobre las limitaciones de sus hijos, así como, por otro lado, por la expresión de la demanda por parte de éstos de una mayor independencia y autonomía, que se refuerza a partir de los roles que desempeñan en un contexto educativo que promueve la integración social y laboral de los adolescentes, y por lo tanto, un tránsito hacia una vida adulta socialmente activa y autónoma (Fullana *et al.*,

2003; Pallisera, 2011), como los representa el CAM laboral. En este caso se podría considerar que la sobreprotección y preocupación de los padres funcionan como una barrera para que sus hijos con discapacidad intelectual desarrollen todas sus potencialidades (Caleidoscopia, 1996), ya que dotaría de otro significado a su percepción de los estilos de relaciones y también de la educación de los hijos.

En el estudio realizado se confirmó la presencia de algunas vías en las que, según Musitu y García (1998), los padres apoyan a sus hijos. La primera, el apoyo emocional, hace referencia a conductas que denotan aceptación, protección y cariño, aunque en la opinión de los adolescentes en una frecuencia no muy alta (la categoría de respuesta "me muestra cariño" se aplica a la madre en 17% de las respuestas, y aún menor es la registrada en el caso del padre, con 4%). La segunda forma en que se muestra apoyo es la "asistencia instrumental" que se refiere a dar orientación, consejo y a facilitar información a los hijos (Musitu y García, 1998). En el grupo de enfoque realizado con los adolescentes, la categoría "habla conmigo" cuando se hace referencia a sus madres obtuvo 35.2% de frecuencia de respuestas, en tanto que la misma categoría descendió a 12.5% en referencia a los padres. La tercera forma de brindar apoyo, expresada claramente en los resultados, es la definición de las expectativas sociales. En este grupo de padres la educación fue concebida como un proceso de transmisión de valores; uno de los aspectos claves sería, para los padres, transmitir expectativas y normas de actuación, educar a hijos obedientes y respetuosos de las mismas como vía de socialización para lograr una conducta socialmente ajustada.

En este sentido, resulta interesante tratar de identificar si existe una asociación entre las creencias de los padres acerca de qué educar, sus expectativas respecto a su hijo y el papel que juega la discapacidad en la posibilidad de desarrollar conductas futuras independientes y autónomas, socialmente útiles, y por otra parte, los propios estilos de socialización que se despliegan en el hogar, expresados en estrategias educativas y los modos de brindar apoyo y establecer límites con los hijos, así como en su propia concepción de qué significa educarlos.

Encontramos en este grupo de padres de familia que la identificación de la discapacidad en el hijo ha estado relacionada con vivencias contradictorias, tal y como se ha expresado en las entre-

vistas y los grupos focales realizados, y en línea con lo encontrado con autores como Femenías y Sánchez (2003) y por Hindenburg (2004). Por una parte, se ha vivido con preocupación y con sentimientos de incapacidad o ineficacia para el manejo adecuado de la disciplina y el establecimiento de límites, tal y como ha encontrado Núñez (2003). El hecho de ser conscientes de la discapacidad de sus hijos ha estado más vinculado con la angustia ante el futuro, la urgencia por proporcionar ayuda instrumental, en términos de atención por parte de especialistas, orientarlos, darles indicaciones y, sobre todo, garantizar su asistencia a la escuela y el tránsito por esta vía a la vida laboral adulta, que es la mayor fuente de inquietud manifestada. Sin embargo, los padres en general confían en que la escuela ofrece posibilidades de apoyar y de tener un impacto en la vida futura de sus hijos. Sus expectativas están centradas en que sus hijos desarrollen la autodeterminación, la inclusión laboral y social, la sensibilización y el reconocimiento de la pena por las distintas formas de exclusión de las que han sido objeto a causa de su discapacidad. Todo ello permite suponer que la dinámica familiar se caracteriza también por una implicación en la educación y el crecimiento de sus hijos, a pesar de las contradicciones que afloran.

Estos aspectos parecen estar vinculados con la importancia de los estilos basados en el afecto y el apoyo emocional, en las estrategias de inducción, razonamiento, conversación y convencimiento, que como plantean Estalleres (1987) y Musitu y García (1998) están más presentes en la madre, y quizá más asociadas a la idea de que educar es transmitir valores, enseñar lo correcto, así como brindar la atención necesaria y cubrir las necesidades de los hijos. Sin embargo también está presente, mayormente en el padre, la idea de que educar es enseñar a los hijos a ser obedientes, e implícitamente la no consideración de la capacidad de decisión y reflexión en los hijos, lo cual también se asocia con estrategias de imposición y coerción.

Las diferencias que los hijos perciben entre padre y madre —esta última con estilo tendiente a brindar más apoyo e implicación, y el primero a la imposición y la indiferencia— apunta igualmente a las diferencias en los roles tradicionalmente adjudicados a hombres y mujeres y su papel en el hogar y en la educación de los hijos, aspecto que se está reproduciendo en este estudio y que permite comprender igualmente las contradicciones entre las percepciones de los padres y los hijos respecto a los estilos de socialización en el hogar.

Comparar la percepción que tienen los adolescentes con discapacidad y sus hermanos sin discapacidad acerca de los estilo de socialización familiar, permitiría triangular la información encontrada en este estudio y obtener una comprensión más exacta del tema examinado. Este aspecto debe abordarse en futuras investigaciones.

La investigación destaca la importancia de las creencias, expectativas y percepciones que los padres tienen acerca de su hijo con discapacidad, y de sus potencialidades para el desarrollo de la autodeterminación (Zulueta y Peralta, 2008). De acuerdo con Palacios (1999), estas percepciones también influyen en las estrategias educativas de los padres hacia los hijos y son, por lo tanto, factores que impactarán en su inserción en la vida social y laboral de los adolescentes con discapacidades. En consonancia con lo planteado por González (2003), los padres participantes en el estudio presentan necesidades de orientación relacionadas con aspectos básicos del afrontamiento de la mayor necesidad de independencia de sus hijos adolescentes; éstos parecen centrarse en la identificación de respuestas educativas relacionadas con la aparición de la sexualidad, el enfrentamiento del rechazo y la exclusión social que a veces sufren sus hijos, la organización (posibilidades, límites) del tiempo libre de los adolescentes, el ayudarlos a tomar decisiones y planificar su vida posterior afrontando su integración social y laboral. No obstante, en general tienden a una percepción positiva de sus hijos, de sus características de personalidad, y le apuestan a su desarrollo personal y a su capacidad adaptativa.

Los resultados obtenidos en este estudio apuntan a que, con frecuencia, los padres de hijos con discapacidad intelectual tienen una percepción de ellos que está lejos de corresponder con las potencialidades y posibilidades que los propios adolescentes perciben en sí mismos, lo cual constituye una barrera que limita sus posibilidades de autodeterminación plena como cualquier otro ser humano. Por último, se enfatiza igualmente en que la discapacidad de un miembro familiar no necesariamente implica una *patologización* de la familia. En línea con lo planteado por Paniagua (2007), existen muchas fuentes de tensión familiar —económicas, comunicativas, de salud, de personalidad de cada uno de sus miembros— dentro de las cuales la discapacidad del hijo es sólo una variable más. Si bien es cierto que los padres y madres de familia pueden vivir esto como un fenómeno único que causa estrés y ansiedad (Femenías y Sánchez, 2003), no hay suficientes evidencias para suponer, como plantea

Dykens (2006), que la varianza en satisfacción y bienestar familiar en estos hogares pueda ser atribuida a la presencia de un hijo con discapacidad.

Como destaca Pallisera (2011) es esencial, desde el contexto educativo, potenciar los lazos de colaboración entre familia y escuela, trabajando con las expectativas familiares acerca de las alternativas en el ámbito formativo y laboral, y contribuyendo a la autonomía y autodeterminación de la persona con discapacidad desde el ámbito familiar.

REFERENCIAS

BAUMRIND, D. (1968), "Authoritarian *vs*. Authoritative Parental Control", en *Adolescen*ce, vol. 3, núm. 11, pp. 255-272.

BECKER, W. (1964), "Consequences Different Kinds of Parental Discipline", en M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, Nueva York, Russell Sage Foundation.

BELL, R. (2001), "Más allá de los tipos y niveles de integración", en R. Bell e I. Musibay (comps.), *Pedagogía y diversidad*, La Habana, Casa Editorial Abril.

CALEIDOSCOPIA (1996), *Factores personales y sociales de la integración laboral de las personas con discapacidad(es). Estudio cualitativo*, Madrid, Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.

COLOMA, J. (1993), "La familia como ámbito de socialización de los hijos", en J. Quintana (comp.), *Pedagogía familiar*, Madrid, Narcea.

COVARRUBIAS, T. (2005), "Autorregulación afectiva en la relación madre e hijo. Una perspectiva histórica cultural", en *Psicología y Ciencia Social*, vol. 8, núm. 1, pp. 43- 59.

DYKENS, E.M. (2006), "Felicidad, bienestar y puntos fuertes del carácter: resultados para familias y hermanos de personas con retraso mental", en *Siglo Cero*, vol. 37, núm. 219, pp. 45-52.

ESTALLERES, R. (1987), "Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia" (tesis doctoral), Facultad de Psicología-Universidad de Valencia.

FEMENÍAS, M. y J.M. SÁNCHEZ (2003), "Satisfacción familiar, bienestar psicológico y ansiedad en parejas con hijos con necesi-

dades educativas especiales", en *Siglo Cero*, vol. 34, núm. 207, pp. 19-28.

FREIXA, N. (1993), *Familia y deficiencia mental*, Salamanca, Amarú.

_____ (2003), "Diagnóstico del contexto familiar", en M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis.

FUENTES, M.; F. LÓPEZ, I. ETXEBARRIA y M. ORTIZ (1991), "Factores que influyen en el comportamiento prosocial", en R. Clemente, C. Barajas y S. Codes (comps.), *Desarrollo socioemocional: perspectivas evolutivas y preventivas*, Valencia, Promolibro.

FULLANA, J.; M. PALLISERA y M. VILÀ (2003), "La investigación sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios: un estudio de casos cualitativo", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 305-321.

GARCÍA, T. (2006), "Atención integral para la integración laboral", en *Memorias del Tercer Encuentro Nacional de Rehabilitación para el Trabajo*, México.

GONZÁLEZ, J. (2003), *Discapacidad intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*, Madrid, CCS.

HINDENBURG, F. (2004), "Familia y discapacidad", en S. Adroher (coord.), *Discapacidad e integración: familia, trabajo y sociedad*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad.

HOFFMAN, M. (1970), "Conscience, Personality and Socialization Techniques", en *Human Development*, núm. 13, pp. 90-126.

MACCOBY, E. y J. MARTIN (1983), "Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction", en M. Hetherington y P. Mussen (eds.), *Handbook of Child Psychology*, Nueva York, John Wiley.

MINUCHIN, S. (1982), *Familias y terapia familiar*, Barcelona, Gedisa.

MONJAS, M. (1993), *Las habilidades sociales en el currículo*, Madrid, CIDE.

MUSITU, G. y F. GARCÍA (1998), *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*, Barcelona, Labor.

_____ y F. GARCÍA (2001), *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*, Madrid, Publicaciones de Psicología Aplicada.

_____ y M. CAVA (2001), "La socialización familiar y los valores en los adolescentes", en *Escritos de Psicología*, núm. 5, pp. 70-80.

_____; S. BUELGA, M. LILA y M. CAVA (2001), *Familia y estrés en la adolescencia*, Madrid, Síntesis.

_____ y F. GARCÍA (2004), "Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española, en *Psicothema*, vol. 16, núm. 2, pp. 288-293.

NÚÑEZ, B. (2003), "La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares", en *Archivos Argentinos de Pediatría*, vol. 101, núm. 2, pp. 133-142.

_____ (2007), *Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*, Buenos Aires, Castro Barros.

OJEDA, B. (2006), "Habilidades sociales y satisfacción familiar en sujetos con discapacidad", en *Rehabilitación Psicosocial*, vol. 3, núm. 1, pp. 2-8, disponible en <http://zl.elsevier.es/es/revista/rehabilitacion-psicosocial-272/habilidades-sociales-satisfaccion-familiar-sujetos-discapacidad-13102376-originales-2006>.

PALACIOS, J. (1988), *Las ideas de los padres sobre la educación de sus hijos*, Sevilla, Instituto de Desarrollo Regional.

_____ (1999), "La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social", en F. López, I. Etxebarria, J. Fuentes y J. Ortiz (comps.), *Desarrollo afectivo y social*, Madrid, Pirámide.

PALLISERA, A.M. (2011), "La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual: el papel de la escuela", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 185-200.

PANIAGUA, G. (2007), "Las familias de niños con necesidades educativas especiales", en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.

PARKER, G. y G. GLADSTONE (1996), "Parental Characteristics as Influences on Adjustment in Adulthood", en G.R. Pierce, B.R. Sarason y G. Sarason (eds.), *Handbook of Social Support and Family*, Nueva York, Plenum Press.

RODRÍGUEZ, J. (2007), "Afectividad, sexualidad y discapacidad. Reflexiones y anotaciones para la integración", en B. Núñez (comp.), *Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*, Buenos Aires, Castro Barros.

SÁNCHEZ, P. (2006), "Discapacidad, familia y logro escolar", en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 40, núm. 2, pp. 3-10, disponible en <http://www.rieoei.org>.

SCHAFFER, E. (1959), "A Circumflex Model for Maternal Behavior", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, núm. 2, pp. 226-235.

STEINBERG, L.; S. LAMBORN, N. DARLING y S. DORNBUSCH (1994), "Over Time Changes in Adjustment, and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families", en *Children Development*, núm. 65, pp. 754-770.

TURNBULL, A.; D. POSTON, J. PARK, H. MANNAN, J. MARQUIS y M. WANG (2004), "Calidad de vida familiar, un estudio cualitativo", en *Siglo Cero*, vol. 35, núm. 211, pp. 31-48.

VERDUGO, M. (2004), "Calidad de vida en la discapacidad", en M. Verdugo (comp.), *Memoria del II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidades*, Bogotá.

_____ y B. BERMEJO (1998), *Retraso mental, adaptación y problemas de comportamiento*, Madrid, Pirámide.

_____ y R.L. SCHALOCK (2010), "Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual", en *Siglo Cero*, vol. 41, núm. 236, pp. 7-21.

WESTLAND, J. (2006), "Empleo para personas con discapacidad. La experiencia canadiense", *Memoria del Tercer Encuentro Nacional de Rehabilitación para el Trabajo*, México, Secretaría de Educación Pública.

ZULUETA, A. y M.F. PERALTA LÓPEZ (2008), "Percepciones de los padres acerca de la conducta autodeterminada de sus hijos/as con discapacidad intelectual", en *Siglo Cero*, vol. 39, núm. 225, pp. 31-43.

16. Diferencias en la percepción del papel de la familia en el bienestar del adolescente marginado según el nivel escolar

Elián Gómez-Azcárate Renero
Jesús Alejandro Vera Jiménez
María Elena Ávila Guerrero
Enrique Vega Villanueva

Introducción

Como consecuencia de los cambios y transiciones que experimentan tanto el niño como el sistema familiar, durante la adolescencia se hacen necesarias importantes transformaciones; esto implica no sólo los cambios evolutivos (biológicos, cognitivos y emocionales), sino también las transformaciones contextuales a las que se ve sujeto el adolescente, que exigen la reformulación de las estrategias de socialización y de las formas de relación entre padres e hijos, lo cual lleva a una transformación importante en el sistema familiar (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Por ello, la unión entre los miembros de la familia, y sobre todo entre padres e hijos, depende en gran parte de sus interacciones positivas. Al mismo tiempo, muchos investigadores coinciden en que los contextos de relaciones interpersonales secundarias y las relaciones sociales fuera de la familia se vuelven más relevantes en el proceso de construcción de la identidad y la diferenciación con la familia, especialmente durante la adolescencia tardía (Benatuil, 2001; Díaz-Sánchez, 2006; Jiménez, 2006). Esto se puede convertir en una fuente de estrés al generar conflictos con el núcleo familiar que aún no está preparado para la independencia de los hijos (Liu, Gonzáles, Fernández, Millsap y Dumka, 2011). Sin embargo, Musitu *et al*. (2001) proponen que los sistemas familiares que logran abrir o mejorar los canales de comunicación y mantener una convivencia sana, basada en las necesidades de los miembros de la familia, es más probable que sigan funcionando, mientras que muchos otros entran en conflictos intergeneracionales los cuales pueden acabar hasta el rompimiento de los lazos familiares (Musitu *et al*., 2001).

En la construcción de la identidad personal del adolescente, tienen un papel decisivo las relaciones y la intersubjetividad con los otros. Especialmente las personas más cercanas, al ser los soportes que impulsan la constitución de la persona, representan figuras de apego y de transición, son modelos de identificación y depositarios de amor (Kaplan, 1986, citado en Díaz-Sánchez, 2006). Las interacciones y conversaciones sociales (inter e intragrupales) son fundamentales, pues de ellas depende la provisión de información sobre las elecciones que van de la mano con sus identidades sociales y personales (Kinney, 1999). Por esta razón, se subraya la relevancia de los contextos relacionales en los cuales se desarrolla el adolescente; entre los más importantes está la familia.

La familia es un espacio virtual construido por seres que se apoyan y se brindan afecto, buscan alcanzar y/o mantener el bienestar individual y colectivo (Musitu *et al.*, 2001). Especialmente en los primeros años hasta la adolescencia tardía, pero en ocasiones durante toda la vida, los padres son los encargados del bienestar de sus hijos, que incluye acciones básicas como alimentar, proteger, cuidar, dar cariño, enseñar y guiar, y acciones complejas como ayudar a construir el autoconcepto y la confianza en sí mismo mediante un clima de apoyo y comunicación abierta entre los miembros de la familia. Esto, además, afirma las bases de una unión sólida y amorosa entre padres e hijos (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005).

Las familias altamente marginadas suelen tener menos habilidades de interacción y ofrecer a los hijos una socialización primaria muy limitada (Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Estévez, 2005). Esto es trascendental si se recuerda que mediante la comunicación y los procesos básicos de socialización la familia transmite valores, creencias, normas de comportamiento, conocimientos y perspectivas de la vida y el futuro (Kinney, 1999). Además, aunque el proceso de socialización es mucho más significativo en la niñez, no finaliza ahí, continúa durante la adolescencia.

En las rutinas cotidianas de la vida familiar, pero también en los problemas emocionales e interpersonales, aparentemente en la mayoría de las culturas es la madre la que está más involucrada (Estévez, Herrero y Musitu, 2005). En la adolescencia, los jóvenes afirman tener interacciones más positivas con las madres, además se ha observado mayor ocurrencia de conflictos de hijos e hijas con sus madres que con sus padres (Jiménez, 2006). Esto supone que el conflicto se relaciona con la frecuencia y el tipo de comunicación entre

los miembros de la familia. Es así como la apertura de canales de comunicación y la voluntad para interactuar activamente, rodeado de un clima familiar de respeto y aceptación, son esenciales para las buenas relaciones en el interior de la familia durante toda la vida, pero especialmente en la adolescencia (Musitu *et al.*, 2001).

COMUNICACIÓN FAMILIAR

La capacidad de adaptación y la habilidad de relación de los hijos adolescentes se puede predecir a partir de la forma en que los miembros de la familia muestran sus puntos de vista y sus desacuerdos con los otros. Además, en investigaciones anteriores la modulación de la comunicación y las relaciones dentro de la familia se ha relacionado con el género y la edad (Musitu *et al.*, 2001). A partir de las interacciones familiares los hijos escuchan, toman en consideración e integran diversos puntos de vista. En las relaciones familiares sanas y equilibradas (donde concurren conflicto y cohesión) las decisiones se toman por medio de la negociación y no por imposición unilateral por parte de uno de los padres o evadiendo la decisión por indiferencia (Musitu *et al.*, 2001). Asimismo, en estudios de Atienza y sus colaboradores se ha observado una correlación positiva y significativa entre la comunicación con el padre y la madre, el clima social familiar, la autoestima social y la satisfacción con la vida (Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000).

La comunicación abierta y fluida permite el intercambio de puntos de vista de manera clara, respetuosa, afectiva y empática con la familia, ejerce un fuerte efecto en el bienestar. Ésta se ha relacionado de manera positiva con el bienestar psicológico, con autoestima elevada, así como con un autoconcepto positivo. Contrariamente, la falta de comunicación se vincula negativamente a problemas depresivos y de comportamiento (Musitu y Cava, 2003). Una variable íntimamente relacionada con la comunicación familiar es la confianza en las relaciones padres-hijos. En la adolescencia, la confianza a su vez depende del grado de conocimientos que los padres tienen de distintos aspectos de la vida de sus hijos (Musitu *et al.*, 2001). En cuanto al conflicto en el interior de la familia, se ha visto que uno de los temas que genera mayor conflicto se relaciona con las diversas perspectivas de padres e hijos sobre la cantidad y el grado de control que los padres ejercen sobre los distintos aspectos de la vida de sus

hijos adolescentes. Según las observaciones de la adolescencia, con el incremento de la edad, son más numerosas las áreas en las que los adolescentes no están de acuerdo con los padres, considerando normal tomar decisiones, autoadjudicándose cada vez mayor autonomía (Musitu *et al.*, 2001).

Apoyo familiar

Uno de los recursos más importantes de los que dispone el adolescente para la adaptación es el apoyo que percibe de sus padres. Este apoyo paterno se relaciona con el uso de estrategias de afrontamiento efectivas, una autoestima más favorable y mayores competencias sociales (Musitu *et al.*, 2001). A medida que el adolescente asume más responsabilidades, llega a tener mayor confianza en sí mismo y siente el apoyo de sus padres, aumenta la probabilidad de tener resultados favorables en su desarrollo (Holmbeck *et al.*, 1995, citado en Musitu *et al.*, 2001).

Gran parte de la influencia de la familia y su apoyo en el ajuste psicosocial de los hijos adolescentes, tiene que ver con los procesos de interacción previos a esta etapa del desarrollo. Se ha observado que el vínculo emocional desarrollado en la infancia incide en las relaciones sociales actuales que tiene el adolescente no sólo con sus padres, sino también con sus amigos. Por otro lado, Díaz-Morales y Sánchez-López (2001) reportan que la percepción de apoyo familiar para realizar las metas personales es uno de los principales predictores de satisfacción con la vida.

Musitu y Cava (2003) han observado que a partir de la adolescencia media (15 a 17 años, aproximadamente) se da una disminución en la percepción de apoyo de los padres, y al mismo tiempo encontraron incrementos en la percepción de apoyo social, especialmente de la pareja. Es decir que durante la adolescencia cambia la principal fuente de apoyo, puesto que en el proceso de construcción de su identidad está buscando pertenecer a un grupo, ahora sus iguales y no sus padres, que lo validen, que afirmen su necesidad de autonomía. No obstante, se insiste en que una mayor percepción de sostén paterno se asocia a menor ánimo depresivo y menor consumo de sustancias como alcohol y drogas durante esta etapa de la adolescencia.

La familia supone un contexto significativo de protección ante las problemáticas sociales de violencia, vandalismo, etc. (Jiménez

y Lehalle, 2012; Jiménez, 2011; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). Sin embargo, por falta de apoyo y un clima familiar desfavorable en condiciones de marginación, se ha observado la exacerbación de los problemas de comunicación familiar (DeCarlo y Wadsworth, 2009).

Clima social familiar

El clima social familiar implica las percepciones subjetivas, así como el sistema de creencias y significados compartidos por padres e hijos sobre el funcionamiento familiar, el grado de afinidad y cohesión entre los miembros, el desarrollo y resolución de conflictos, el tipo y la calidad de comunicación, así como la libertad para expresar opiniones y sentimientos, entre otros (Estévez, Musitu, Murgui y Moreno, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Es importante señalar que durante el periodo de la adolescencia el clima social dentro de la familia transita por cierto nivel de separación de los miembros; si esta fase no es bien manejada, puede llevar a la escisión de las relaciones, mostrando un bajo grado de afinidad, disminución de la unión del núcleo familiar y menor cohesión de los miembros. Esto es natural, puesto que los miembros jóvenes quieren ser independientes, desligándose lo más posible de los lazos de influencia familiar, a pesar de que por necesidad económica siguen siendo dependientes económicos de los padres por varios años más.

Conforme van pasando las distintas facetas de la adolescencia se incrementa la posibilidad de que los jóvenes decidan independizarse o logren hacerlo. Sin embargo, son pocos los que obtienen la independencia completa de los padres en la adolescencia temprana. No obstante, algunas familias tratan de mantener la cohesión al grado de aglutinar forzadamente a sus miembros, generando diversas reacciones, desde insatisfacción, frustración, timidez y enojo, hasta rebeldía contra las estructuras cerradas e impuestas por los padres. En este sentido, se ha observado que las relaciones que mantienen un equilibrio entre la individualidad y la cohesión son las mejores, porque promueven el bienestar de cada uno de los miembros de la familia (Musitu *et al.*, 2001).

Para que los adolescentes logren sentir un vínculo con los miembros de la familia, varios teóricos han propuesto que los padres pro-

muevan la toma de decisiones compartida, junto con la individualización —que supone la capacidad de expresar las ideas y perspectivas propias de forma autónoma— y la vinculación —que requiere que los miembros de la familia interactúen y se involucren en actividades conjuntas. Además, se han observado consecuencias positivas cuando los adolescentes perciben el calor, afecto y seguridad en las relaciones con sus padres, puesto que éstas se relacionan con la confianza en uno mismo, la construcción de la identidad y el ajuste social. En este sentido, la investigación de Mestre, Samper y Pérez (2001) mostró que un ambiente familiar de cohesión, apoyo, libertad en la expresión de emociones y sentimientos, con un bajo nivel de conflictividad y un nivel mínimo de planificación de tareas y distribución de responsabilidades se relacionan con un adolescente sano, que logra tener un autoconcepto elevado.

Cava y sus colaboradores describen en adolescentes una relación significativa entre el clima familiar y la autoestima (Cava, Musitu y Murgui, 2007); por otro lado Moreno *et al.* plantean una relación positiva con empatía (Moreno *et al.*, 2009). Estos resultados afirman la importancia de un clima social positivo en el interior de la familia que permita el pleno desarrollo, así como el bienestar emocional y la satisfacción, no sólo durante la infancia sino también durante la adolescencia (Cava *et al.*, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez *et al.*, 2008; Moreno *et al.*, 2009).

Adolescentes en condiciones de marginación urbana

Según datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) aproximadamente más de 50% de la población mexicana vive con cierto grado de pobreza asociada a marginación urbana (CEPAL, 2001); datos similares corresponden al porcentaje de adolescentes en condiciones de marginación (Díaz-Sánchez, 2006). En el estado de Morelos, específicamente en Cuernavaca y su zona conurbada, 70.9% de la población que vive en zonas urbanas reportaron vivir con cierto nivel de marginación[1] (Conapo, 2005). Apenas cinco años después, esta cifra se incrementó 4%, llegando

[1] Según el Censo 2010, 70.9% de marginación contempla los siguientes grados: medio, 39.3%; alto, 29.8%; muy alto, 1.8%. El otro 29.1% de la po-

a casi un 74.9% de personas marginadas (Conapo, 2012). Esta situación alarmante justifica el estudio urgente de los jóvenes de estas localidades para desarrollar propuestas estratégicas de intervención.

La marginación urbana es un problema estructural (Conapo, 2002; Cortés, 2006) que incide no sólo sobre la calidad de vida y el poder adquisitivo de las familias, sino también en el bienestar de cada uno de sus miembros (Montero, 2004; Prilleltensky, 2004). Al mismo tiempo, las relaciones familiares se ven fuertemente perturbadas por el hacinamiento, la desorganización, los niveles de ruido, así como la falta de privacidad, entre otros elementos cuya presencia distorsionan o limitan los canales de comunicación (Cueli y Morales, 2002).

Los jóvenes constituyen uno de los grupos más vulnerables a las condiciones precarias y marginales, en gran medida por la dinámica evolutiva de la adolescencia (CEPAL, 2001), pero también es común que no cuenten con suficientes elementos protectores ni activos sociales (Maldonado, 1999), por ejemplo que tengan menor apoyo familiar (Martínez-Pizarro, 2000), mayores conflictos familiares (DeCarlo y Wadsworth, 2009), mayor exposición a la violencia intrafamiliar (CEPAL, 2001). Todo esto genera una fuerte tendencia al desajuste social (Díaz-Morales y Sánchez-López, 2001).

Con una tendencia a la oposición y la transgresión del orden familiar, escolar y social, los jóvenes marginados tienden a mostrar más problemas que sus coetáneos con la normatividad, la estructura, los límites y la disciplina (Díaz-Sánchez, 2006). Los problemas de comunicación familiar y un clima familiar desfavorable se ven exacerbados por la pobreza (DeCarlo y Wadsworth, 2009).

Los objetivos de este estudio empírico fueron desarrollar un modelo de ecuaciones estructurales que permitiera explicar el bienestar de los adolescentes marginados a partir de los efectos directos de la comunicación, el clima y el apoyo familiar. El segundo objetivo es conocer si se confirman las diferencias entre los jóvenes en función de su nivel de escolaridad (secundaria y bachillerato), a partir de modelos estructurales diferenciados.

El estudio partió de las siguientes hipótesis: *1*) la comunicación, el clima y el apoyo familiar influyen en la satisfacción de los ado-

---

blación vive en localidades con un grado de marginación bajo y muy bajo (Secretaría de Gobernación y Consejo Nacional de Población, 2012).

lescentes marginados tanto de secundaria como de bachillerato. Sin embargo, la hipótesis diferencia a los jóvenes por su nivel de escolaridad: *2*) en estudiantes de bachillerato la relación con la familia cambia, por lo que la comunicación, el clima y el apoyo familiar pueden llegar a influir negativamente en su satisfacción, mientras que en estudiantes de secundaria influyen positivamente.

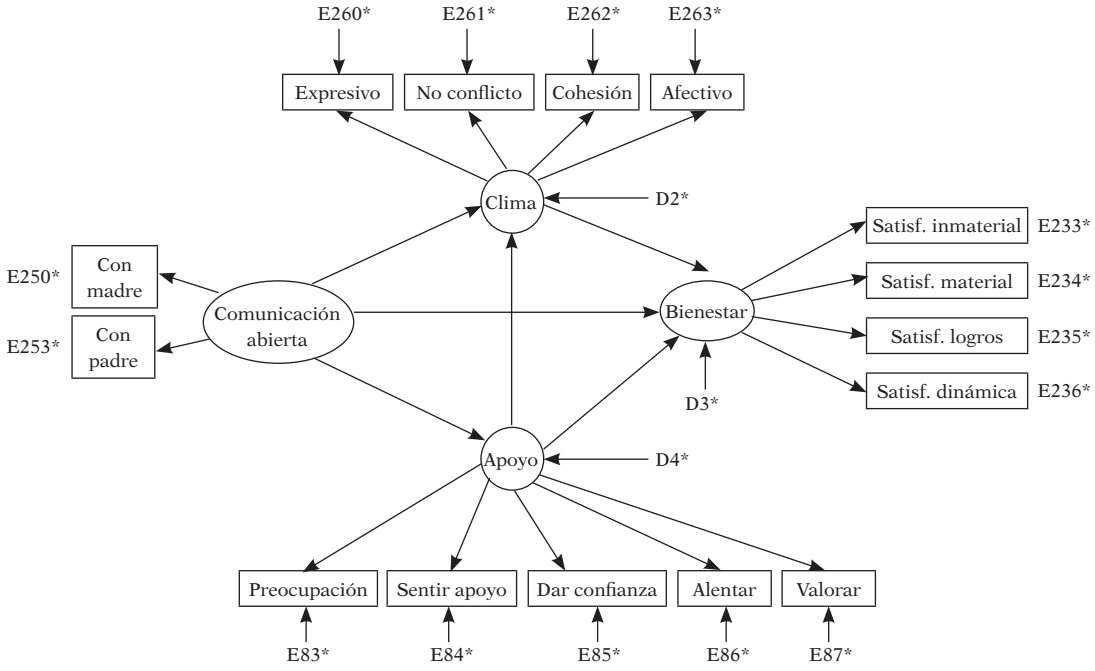
La primera hipótesis se ve representada en el modelo hipotético de ecuaciones estructurales (véase la figura 1), mientras que la segunda parte del modelo hipotético, pero se comprueba con los resultados diferenciados entre los grupos por nivel de escolaridad (véanse las figuras 2 y 3). En la mayoría de las investigaciones previas se han estudiado aisladamente las variables de la presente investigación, no obstante, contar con modelos estructurales amplía la comprensión de la realidad multidimensional (Bazán *et al.*, 2006). Es esencial analizar las condiciones en el interior de la familia morelense, pues son un factor protector para aumentar el bienestar de los adolescentes marginados (Montero, 2004). La finalidad última es tener bases empíricas para reforzar o modificar las propuestas de intervención comunitaria en función de la escolaridad.

Método

Participantes

En total participaron 1 400 adolescentes, sin embargo se descartaron 78 jóvenes por no contestar todos los instrumentos de la batería, por lo que la muestra para el presente estudio fue de 1 322 (725 mujeres, 55%, y 597 hombres, 45%) que respondieron voluntariamente la batería de instrumentos. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia. Sus edades fluctuaron entre 12 y 21 años, con una media de 15.16 años y desviación estándar de 1.71. Del total, 45.2% (n = 597) estudiaban la secundaria y 54.9% (n = 725) estudiaban el bachillerato; 24.4% provino de escuelas privadas y 75.6% de escuelas públicas; 19.1% de los participantes trabajaban en paralelo a sus estudios. En relación con el grado de marginación: 1.1% habitaba en AGEB de "muy bajo" grado de marginación; 29% en "baja" marginación; 43.8% en un grado "medio"; 24.9% en grado "alto", y 1.1% en grado "muy alto" de marginación, según la localidad de su vivienda (Conapo, 2012).

FIGURA 1
MODELO TEÓRICO



Instrumentos

Se utilizaron cuatro instrumentos para medir las variables de interés:

1) La Escala de Comunicación entre Padres y Adolescentes, originalmente llamada Parent-Adolescent Communication Scale de Barnes y Olson (1985), versión adaptada y traducida y ampliamente utilizada por el equipo LISIS (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007; Jiménez *et al*., 2005; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). Está dirigido a una población adolescente de 11 a 20 años de edad. Para su codificación, el instrumento se divide en dos escalas de 20 reactivos cada una, una referida a la comunicación con la madre y otra a la comunicación con el padre. El rango de respuesta por reactivo oscila entre 1 (nunca) hasta 5 (siempre). La escala original presenta una estructura de dos factores referidos al grado de apertura y a la presencia de problemas de comunicación familiar. Los reactivos 4, 11 y 15 se sustrajeron porque se asociaba débilmente con ambos factores. La consistencia interna obtenida en el presente estudio para la escala global fue un alfa de Cronbach de 0.806; para comunicación abierta $\alpha = 0.919$ y para problemas de comunicación $\alpha = 0.806$.

2) La Escala de Clima Familiar, desarrollada por Moos y Moos (1981) con el nombre original de Family Environment Scale y adaptada para poblaciones hispanas por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989) citado en Jiménez *et al.,* 2005). Se conceptualiza el clima familiar en relación con el funcionamiento e interacción del sistema familiar concebido como una unidad. La escala consta de 27 ítems dicotómicos, donde el participante responde "V" para verdadero y "F" para falso. Está dirigido a una población mayor de 11 años. Cuenta con tres subescalas: cohesión, expresividad y conflicto. Sus propiedades psicométricas han mostrado una confiabilidad alta (Chipuer y Villegas, 2001). Ha sido ampliamente utilizada (Estévez, Herrero y Musitu, 2005; Estévez, Musitu, Murgui y Moreno, 2008; Jiménez *et al*., 2005; Jiménez, 2006, Jiménez, 2011). En esta investigación se obtuvo una media de 66.95 y una desviación estándar de 19.33, con una fiabilidad de $\alpha = 0.819$.

3) La subescala de Apoyo Familiar: se sustrajo del Índice de Resiliencia (RESI-M), como uno de los factores o dimensiones independiente de la Resiliencia. La escala se forma a partir de cinco reactivos de resiliencia (ítems 34, 35, 36, 37 y 38). El nivel de consistencia interna es un alfa de Cronbach de 0.892. Para 1 235 adoles-

centes que contestaron más del 90% de los reactivos de Apoyo familiar, la media estandarizada es de 79.30 puntos y la desviación estándar es de 21.58 puntos. Además, para efectos de conocer el nivel de Apoyo Familiar que perciben los adolescentes, se recodificaron los puntajes estandarizados en tres niveles: *1*) el nivel bajo es de 0 a 33 puntos, *2*) el nivel medio es de 33 a 66 puntos, *3*) el nivel alto es de 66 a 100 puntos.

4) Índice de Bienestar Personal para adolescentes: surgió como una traducción al español del Personal Wellbeing Index- Scale for Children and Teenagers (PWI-SCT). Cuenta con 18 ítems donde el participante responde con una escala de clasificación continua del 0 al 10, entre estar completamente insatisfecho (0) y estar completamente satisfecho (10). Ha sido utilizada por investigadores como Ferrán Casas y colaboradores (2012) en España. Es una adaptación del grupo de investigación LISIS, quienes le agregaron diez ítems más relacionados con el contexto escolar y familiar, como satisfacción con los estudios, la familia y los amigos, entre otros. El PWI desarrollado originalmente como parte de la Escala Comprehensiva de Calidad de Vida (ComQol) de Cummins (1991, citado en Cummins y Lau, 2005) contiene ocho ítems de satisfacción, cada uno correspondiente a una dimensión de la calidad de vida. Los mismos autores plantean que el ítem de relaciones interpersonales se puede disgregar en ítems específicos para preguntar sobre la familia, los amigos, etc. (Cummins y Lau, 2005). En este sentido, hay 18 ítems sobre distintas áreas de satisfacción, esto permite tener un Índice de Satisfacción con la vida muy completo. Para la presente investigación, el nivel de confiabilidad obtenido fue de 0.92.

Procedimiento

Con el permiso de las autoridades de los colegios se llevó a cabo la autoaplicación voluntaria de los cuestionarios, como parte de un macroestudio que incluyó una batería de 22 instrumentos. Este estudio fue realizado por el equipo de investigación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de España.

Análisis de los datos

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales con el programa estadístico SPSS (versión 19). Posteriormente se utilizó

el programa EQS (versión 6.1) para el análisis factorial confirmatorio y para comprobar los modelos estructurales propuestos.

RESULTADOS

Como análisis preliminar de las relaciones existentes entre las dimensiones de los instrumentos para el modelo de ecuaciones estructurales, se calcularon las correlaciones de Pearson entre todas las variables del estudio. Estos resultados se presentan en la tabla 1, la matriz de correlaciones de Pearson mostró relaciones positivas y significativas entre los indicadores o factores del bienestar y la mayoría de las variables, excepto con la variable escolaridad. Se observan índices de correlación altos entre los indicadores o factores del bienestar, la comunicación y el apoyo familiar. Sobresale la relación entre Satisfacción por logros con Comunicación abierta con la madre ($r = 0.36$, $p > 0.001$), con comunicación abierta con padre ($r = 0.29$, $p > 0.001$), con apoyo: confianza ($r = 0.34$, $p > 0.001$), con apoyo: valoración ($r = 0.34$, $p > 0.001$), entre otros (véase la tabla 1).

Para profundizar en la comprensión de la interacción entre las variables de estudio, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales (Bazán, Sánchez, Corral y Castañeda, 2006), mediante el programa EQS 6.1 (Bentler y Wu, 2002). Se contrastó un modelo que incluyó cuatro factores latentes: Comunicación abierta compuesto por los indicadores *Comunicación abierta con el padre y con la madre*; Clima familiar, compuesto por los indicadores: *expresivo, cohesión, afectivo* y *(ausencia de) conflicto familiar*; Apoyo Familiar, compuesto por los indicadores: *preocupación, sentir soporte, confianza, alentar* y *valorar*; y Bienestar, compuesto por indicadores de *satisfacción inmaterial, material, satisfacción con logros y dinámica de vida*. Además, antes de calcular el modelo se realizaron Análisis Factoriales Confirmatorios para cada instrumento, permitiendo corroborar el peso factorial de sus indicadores. En las figuras 2 (secundaria) y 3 (bachillerato) se presentan las estimaciones de parámetros y los errores estándar de las estimaciones para cada variable observada en su factor correspondiente. Para determinar la bondad de ajuste de los modelos a los datos y la significación estadística de los coeficientes, se aplicó el método de máxima verosimilitud.

TABLA 1
MATRIZ DE CORRELACIONES DE PEARSON DE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN EL MODELO

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*
1. Escolaridad	1															
2. Com. abierta madre	.06*	1														
3. Com. abierta padre	.03	.50**	1													
4. Clima expresivo	-.04	.22**	.22**	1												
5. Clima conflictivo	.00	.15**	.17**	.41**	1											
6. Clima cohesivo	-.04	.17**	.20**	.60**	.47**	1										
7. Clima afectivo	.01	.14**	.16**	.43**	.47**	.42**	1									
8. Apoyo: preocupación	.07*	.27**	.19**	.09**	.16**	.07*	.11**	1								
9. Sentir apoyo	.11**	.26**	.22**	.11**	.15**	.11**	.14**	.68**	1							
10. Apoyo: confianza	.08*	.27**	.19**	.16**	.14**	.11**	.12**	.64**	.66**	1						
11. Apoyo: alentar	.11**	.26**	.20**	.12**	.14**	.06*	.12**	.62**	.64**	.61**	1					
12. Apoyo: valoración	.07*	.25**	.20**	.11**	.14**	.09*	.09**	.57**	.57**	.59**	.57**	1				
13. Sat. inmaterial	.05	.31**	.25**	.12**	.09**	.10**	.09**	.30**	.29**	.29**	.29**	.29**	1			
14. Sat. material	.02	.28**	.25**	.14**	.12**	.11**	.11**	.30**	.30**	.29**	.27**	.31**	.77**	1		
15. Sat. logros	.04	.36**	.29**	.12**	.17**	.11**	.13**	.31**	.30**	.34**	.28**	.34**	.57**	.55**	1	
16. Sat. dinámica vida	.04	.34**	.28**	.16**	.16**	.13**	.12**	.31**	.29**	.31**	.28**	.31**	.71**	.71**	.61**	1

** $p < 0.05$, ** $p < 0.001$.*

FIGURA 2
MODELO ESTRUCTURAL FINAL PARA SECUNDARIA

Figure X: EQS 6 mee secundaria com fam_bienestar bueno Chi Sq. = 167.10 P = 0.00 CFI = 0.98 RMSEA = 0.04

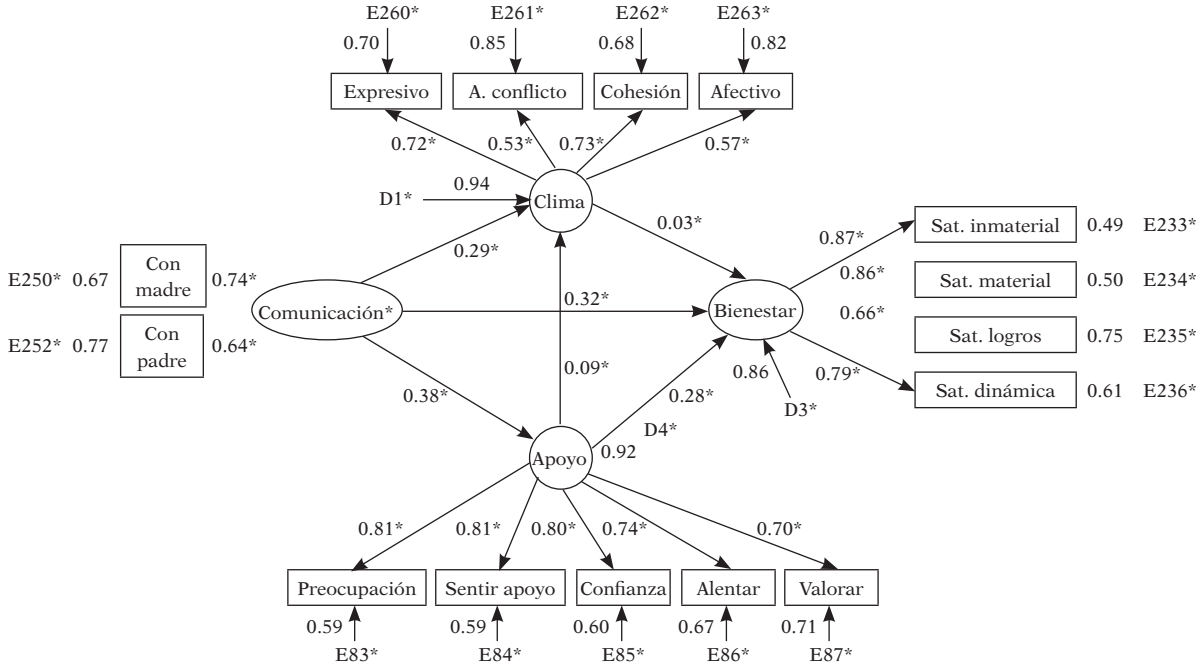


FIGURA 3
MODELO ESTRUCTURAL FINAL PARA BACHILLERATO

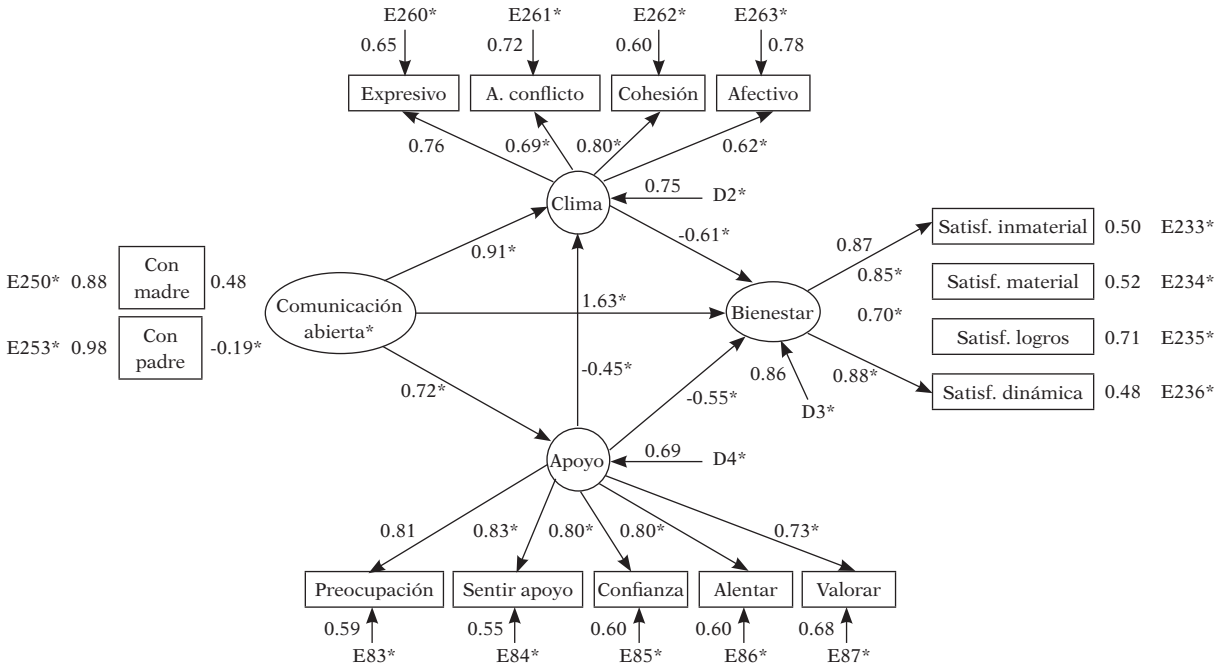


Figure X: EQS 6 mee bachillerato com fam_bienestar bueno Chi Sq. = 211.31 P = 0.00 CFI = 0.97 RMSEA = 0.05

El primer modelo calculado con el grupo de adolescentes de secundaria (véase la figura 2), mostró un buen ajuste a los datos (χ = 167.10, gl = 80, $p < 0.000$, CFI = 0.98, RMSEA = 0.036) (el intervalo de confianza del RAMSEA con 90% de confiabilidad fue de 0.031 a 0.051). Aunque este modelo sólo explicó 26% de la variable final, Bienestar. El segundo modelo calculado con el grupo de adolescentes de Bachillerato (véase la figura 3), mostró un buen ajuste a los datos (χ = 211.31, gl = 84, $p < 0.000$, CFI = 0.97, RMSEA = 0.046) (el intervalo de confianza del RAMSEA con 90% de confiabilidad fue de 0.039 a 0.054). Este modelo explicó 44.2% de la variable final, Bienestar. Las siguientes figuras muestran las representaciones gráficas de los modelos estructurales final con los coeficientes estandarizados y los errores asociados.

Los resultados del modelo muestran que existen relaciones significativas tanto directas como indirectas de la comunicación abierta tanto entre padres y adolescentes como entre madres y adolescentes, con el Bienestar. Las relaciones indirectas son mediadas por el clima y el apoyo familiar. Los efectos directos de la comunicación sobre el clima y apoyo familiar son mayores en jóvenes de bachillerato que en los de secundaria; sin embargo, los efectos del clima familiar y del apoyo familiar sobre el bienestar en los chicos de bachillerato son negativos y significativos. Esto puede deberse a que los jóvenes conforme avanzan en edad tienden a preferir distanciarse de la familia, lo que supondría que si el clima es muy cohesionado y la familia les muestra demasiado apoyo, los adolescentes tienden a estar insatisfechos. Su bienestar no mejora conforme aumenta el apoyo y el clima familiar positivo, como sería el caso de los adolescentes de secundaria.

Otro resultado contrastante entre los grupos es el peso de la comunicación abierta con la madre *vs.* el padre, se observa claramente que para los chicos de secundaria, la comunicación con ambos padres es positiva y significativa, mientras que para los adolescentes de bachillerato la comunicación con el padre es negativa y significativa. Además, ésta manifiesta un efecto directo mayor en el bienestar entre los chicos de bachillerato que entre los chicos de secundaria. Finalmente se observan diferencias en el efecto que ejerce el apoyo familiar sobre el clima, siendo negativo en el caso de los más grandes y positivo aunque débil para los de secundaria. En general, los resultados mostraron el ajuste de los modelos calculados al modelo hipotético.

Discusión

A pesar de las observaciones anteriores que revelan que los hogares urbanos pobres y marginados tienden a carecer de apoyo familiar (Martínez-Pizarro, 2000), lo cual afecta directamente su bienestar (Díaz-Morales y Sánchez-López, 2001), no se observó en este estudio pues existe apoyo familiar, lo que sobresale son más bien las diferencias de la percepción de los adolescentes conforme maduran, puesto que el apoyo familiar se ve probablemente como una intromisión o un estorbo entre los jóvenes de bachillerato que probablemente preferirían ser autónomos y ven como innecesario ese sostén. A diferencia de investigaciones anteriores (Maldonado, 1999), no se observaron diferencias en la cohesión familiar, ni mayores conflictos familiares en los adolescentes por su condición de marginación (DeCarlo y Wadsworth, 2009).

Una vez más se confirmó la trascendencia de la comunicación entre padres e hijos, la cual influye directamente en el clima social familiar, el apoyo familiar y el bienestar. Esto sustenta que parte de las funciones y objetivos la familia como núcleo de la sociedad, es alcanzar el bienestar individual y colectivo (Musitu *et al.*, 2001). Aunque también se observó, como se ha planteado anteriormente que durante la adolescencia cambian la importancia y el papel de la familia en el bienestar individual (Jiménez *et al.,* 2005). También es trascendental analizar las implicaciones que tiene la percepción diferenciada de la comunicación abierta con el padre *vs.* la madre, pues supone elementos de afiliación y características relacionadas con el control, la normatividad y la autoridad que en las familias mexicanas regularmente ejerce el padre, por lo que la separación es mayor con esta figura que con la madre.

En el interior de la familia, la comunicación abierta, reflexiva y asertiva que se ha construido a lo largo de la infancia, aunque se vea sustituida por otros agentes de socialización, como los coetáneos, las amistades, etc., sigue generando confianza en los adolescentes, permitiéndoles hablar acerca de lo que sienten y piensan. La comunicación también implica una relación sana y positiva, necesaria para aumentar el ajuste social y reducir la violencia fruto de la incomprensión, como se ha planteado anteriormente (Jiménez y Lehalle, 2012; Jiménez, 2011; Povedano *et al.*, 2011). La dificultad de mantener una comunicación abierta con los padres influye directamente en el bienestar de los jóvenes en todos los niveles educa-

tivos, sin embargo parece tener más peso en los chicos de bachillerato.

En los modelos, las percepciones del clima familiar de los chicos de secundaria se relacionan muy débilmente con el bienestar, lo cual es contradictorio con los argumentos teóricos (Kinney, 1999; Jiménez *et al*., 2005); pero es aún más contrastante en el caso de los chicos de bachillerato, quienes muestran una influencia negativa del clima familiar sobre el bienestar personal. Esto hace cuestionar la falta de relación de los elementos que constituyen el clima dentro de la familia, según la escala utilizada, en este sentido están la cohesión, la expresividad, la afectividad y la ausencia de conflicto sobre el bienestar. Es decir que aunque el clima sea malo —ya sea que no exista una fuerte cohesión, ni se permita la expresividad, no se expresen afectos y haya conflictos cotidianos, los jóvenes mantienen altos niveles de bienestar. Esto supondría que se debe profundizar en analizar otras variables, tal vez de tipo más relacional con nuevos grupos de interés como los amigos, la escuela y otros personajes fuera de la familia. Sin embargo, sigue siendo real que la calidad de los intercambios entre los miembros de una familia, contribuye al desarrollo de los adolescentes. El apoyo de la familia, junto con la comunicación familiar, son fundamentales para enfrentar las consecuencias de la marginación. Es decir, que la familia no pierde su influencia e incidencia en el bienestar de los adolescentes, sobre todo en la etapa temprana mientras los chicos están aún en la secundaria.

SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

Los resultados obtenidos respecto a los cambios observados entre los chicos de secundaria y bachillerato llevan a proponer introducir nuevas variables al modelo, donde se considere el peso que pueden ejercer las relaciones de amistad, de noviazgo, entre otros. Además se propone realizar investigaciones mixtas, donde se integre trabajo con grupos focales o entrevistas a profundidad para evitar interpretaciones innecesarias y conocer de los propios sujetos cómo ven las interacciones respecto al clima, la comunicación y el apoyo familiar, así como a otras variables que se puedan integrar para futuras investigaciones. Con los resultados de esta y otras investigaciones adicionales podrán establecerse estrategias educa-

tivas y familiares para mejorar el bienestar de los adolescentes y sus familias.

Agradecimientos

Agradecemos a Conacyt por el financiamiento para la estancia posdoctoral para la consolidación de grupos de investigación #00000 0000234767, así como a los encuestadores y al equipo de investigación que hicieron posible este trabajo.

Referencias

Atienza, F.; D. Pons, I. Balaguer y M. García-Merita (2000), "Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes", en *Psicothema*, vol. 12, núm. 2, pp. 314-319.

Bazán, A.; B. Sánchez, V. Corral y S. Castañeda (2006), "Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura", en *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 40, núm. 1, pp. 89-97.

Benatuil, D. (2001), "El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa", en *Psicodebate*, núm. 3, pp. 43-58.

Bentler, P. y E. Wu (2002), *EQS 6 for Windows User's Guide*, Encino, CA, Multivariate Software.

Cava, M.; G. Musitu y S. Murgui (2007), "Individual and Social Risk Factors Related to Overt Victimization in a Sample of Spanish Adolescents", en *Psychological Reports*, núm. 101, pp. 275-290.

_____; G. Musitu, S. Buelga y S. Murgui (2010), "The Relationships of Family and Classroom Environments with Peer Relational Victimization: An Analysis of their Gender Differences", en *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, núm. 1, pp. 156-165.

Chipuer, H.M. y T. Villegas (2001), "Comparing the Second-Order Factor Structure of the Family Environment Scale Across Husbands' and Wives' Perceptions of their Family Environment", en *Family Process,* vol. 40, núm. 2, pp. 187-198.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2001), "Vulnerabilidad social y económica de los jóvenes marginados en México, El Salvador, Nicaragua y Panamá", en *Publicaciones Electrónicas de la Comisión Económica Para América-Latina y el Caribe*, México, Naciones Unidas, disponible en <www.eclac.org>.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACION (Conapo) (2002), "Concepto y dimensiones de la marginación a nivel localidad", disponible en <http://www.conapo.gob.mx/ publicaciones/marg_local/02.pdf>.

_____ (2005), "Anexo C: Metodología de estimación del Índice de Marginación Urbana 2005", disponible en <http://www.conapo.gob.mx/work/models/ CONAPO/índices>.

_____ (2012), "Índice de Marginación Urbana 2010", disponible en <www.conapo.gob.mx>.

CORTÉS, F. (2006), "Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social", en *Papeles de Población*, vol. 12, núm. 47, enero-marzo, pp. 71-84.

CUELI, J. y M. MORALES (2002), "Psicología de los marginados", en revistas electrónicas UNAM, *Los Universitarios. Nueva Época*, núm. 27, pp. 53-56, disponible en<http://www.ejournal.unam.mx/uni/027/UNI02709.pdf>.

CUMMINS, R. y A. LAU (2005), *Personal Wellbeing Index-School Children (PWI-SC)*, tercera edición, Geelong, Victoria, Australia, Deakin University.

DECARLO SANTIAGO, C. y M.E. WADSWORTH (2009), "Coping with Family Conflict: What's Helpful and What's not for Low Income Adolescents", en *Journal of Child and Family Studies*, vol. 18, núm. 2, pp. 192-202.

DÍAZ-MORALES, J.F. y M.P. SÁNCHEZ-LÓPEZ (2001), "Relevancia de los estilos de personalidad y las metas en la predicción de la satisfacción vital", en *Anales de Psicología*, vol. 17, núm. 2, pp. 151-158.

DÍAZ-SÁNCHEZ, J. (2006), "Identidad, adolescencia y cultura: jóvenes secundarios en un contexto regional", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 431-457.

ESTÉVEZ, E.; J. HERRERO y G. MUSITU (2005), "El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente", en *Salud Mental*, vol. 28, núm. 4, pp. 81-89.

_____; G. MUSITU, S. MURGUI y D. MORENO (2008), "Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 119-128.

FIGUEROA, M.; N. CONTINI, A. LACUNZA, M. LEVÍN y A. ESTÉVEZ (2005), "Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina)", en *Anales de Psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 66-72, Murcia, España.

JIMÉNEZ, T.I. (2006), "Familia y problemas de desajuste en la adolescencia: el papel mediador de los recursos psicosociales" (tesis de doctorado), Facultad de Psicología-Universidad de Valencia.

_____; G. MUSITU y S. MURGUI (2005), "Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores", en *Anuario de Psicología*, vol. 36, núm. 2, pp. 181-195.

_____ ; S. MURGUI y G. MUSITU (2007), "Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente", en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 24, núm. 2, pp. 259-271.

_____; G. MUSITU, M.J. RAMOS y S. MURGUI (2009), "Community Involvement and Victimization at School: An Analysis through Family, Personal and Social Adjustment", en *The Journal of Community Psychology,* vol. 37, núm. 8, pp. 959-974.

_____ (2011), "Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes", en *Psychosocial Intervention*, vol. 20, núm. 1, pp. 53-61.

_____ y H. LEHALLE (2012), "Violencia escolar en alumnos populares y rechazados", en *Psychosocial Intervention*, vol. 21, núm. 1, pp. 77-89.

KINNEY, D.A. (1999), "From 'Headbangers' to 'Hippies': Delineating Adolescents' Active Attempts to Form an Alternative Peer Culture", en *New Directions for Child and Adolescent Development*, núm. 84, pp. 21-35.

LIU, F.; N. GONZÁLES, A. FERNÁNDEZ, R. MILLSAP y L. DUMKA (2011), "Family Stress and Coping for Mexican Origin Adolescents",

en *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 40, núm. 3, pp. 385-397.

MALDONADO, L. (1999), "Perfil y perspectivas de la pobreza urbana en México. Nueva visión socialdemócrata", Publicaciones electrónicas de la Fundación para la Socialdemocracia de las Américas (Fusda), disponible en <http://www.fusda.org/luis-maldonado-rev1-2.pdf>.

MARTÍNEZ-PIZARRO, J. (2000), *Migración internacional de jóvenes latinoamericanos y caribeños: protagonismo y vulnerabilidad*, Proyecto Regional de Población Celade-Fnuap, Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas-CEPAL, Serie Población y Desarrollo, núm. 3.

MESTRE, V.; P. SAMPER y E. PÉREZ (2001), "Clima familiar y desarrollo del autoconcepto: un estudio longitudinal de una población adolescente", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 33, núm. 3, pp. 243-259.

MONTERO, M. (2004), "Relaciones entre psicología social comunitaria, psicología crítica y psicología de la liberación: una respuesta latinoamericana", en *Psykhe*, vol. 13, núm. 2, pp. 17-28.

MOOS, R.H. y B.S. MOOS (1981), *Family Environment Scale Manual,* Palo Alto, Consulting Psychologist Press.

MORENO, D.; E. ESTÉVEZ, S. MURGUI y G. MUSITU (2009), "Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia", en *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, núm. 1, pp. 123-136.

MUSITU, G.; S. BUELGA, M. LILA y M.J. CAVA (2001), *Familia y adolescencia*, Madrid, Síntesis.

_____ y M.J. CAVA (2003), "El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes", en *Intervención Psicosocial*, vol. 12, núm. 2, pp. 179-192.

POVEDANO, A.; L.B. HENDRY, M.J. RAMOS y R. VARELA (2011), "Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género", en *Psychosocial Intervention*, vol. 20, núm. 1, pp. 5-12.

PRILLELTENSKY, I. (2004), "Prólogo: validez psicopolítica: el próximo reto para la psicología comunitaria", en M. Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós.

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN-CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (2012), "Índice de Marginación Urbana por localidad. 2010", disponible en <http://www. conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_marginacion_urbana_2010>.

Sobre los autores

Aldo Bazán Ramírez
Obtuvo el grado de doctor en Psicología, campo de acentuación en Educativa y del desarrollo (2004) y el grado de maestro en Psicología, Metodología de la teoría y la investigación conductual (1998), en la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM; es licenciado en Psicología, con especialidad en Psicología Educacional por la Universidad Nacional Federico Villarreal de Lima, Perú (1993). Se desempeña como profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, desde febrero de 2005. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México desde el año 2002 y obtuvo en el año 2006 la Medalla Alfonso Caso al Mérito Académico que le otorgó la UNAM.

Doris Castellanos Simons
Licenciada en Psicología, con especialización en Psicología Infantil y del Desarrollo (Universidad de La Habana, 1979), maestría en Ciencias de la Educación (Universidad de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1997) y doctora en Psicología (Universidad Católica de Nijmegen, Holanda, 2000). Trabajó hasta el 2007 en el Centro de Estudios Educacionales, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas de La Habana y fue asesora del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) en el Departamento de Educación a Distancia e Informática. Desde 2008 ha laborado como profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología, y en la actualidad, está adscrita al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPsi) de la UAEM, donde es miembro del Cuerpo Académico Consolidado Cognición y Afectos. Su línea de investigación, de la cual ha publicado libros y artículos, es en torno al desarrollo y la atención educativa de los alumnos con altas capacidades y talentos, la preparación de los docentes en este campo y los factores psico-

pedagógicos que influyen en la calidad de los procesos de aprendizaje escolar y el desarrollo integral de los niños, adolescentes y jóvenes en diversos contextos socioculturales.

ALEJANDRINA LIMÓN FERNÁNDEZ
Obtuvo el grado de maestra en Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora. Actualmente labora como Técnico Académico de Tiempo Completo adscrita al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la UAEM y maestra auxiliar del Instituto Tecnológico de Sonora en modalidad virtual. Ha desempeñado funciones relacionadas con la educación y la educación especial en donde cuenta con una certificación en el diagnóstico del autismo. Ha colaborado en proyectos de investigación con fondos Conacyt y Profapi, organización de eventos académicos, juez calificador de eventos, asesor y revisor de tesis o proyectos de titulación. Cuenta con publicaciones de artículos, memorias en extensos, presentación de ponencias, etcétera.

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA
Doctor en Ciencias de la Educación. profesor catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Sus principales líneas de trabajo y publicaciones son: educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores; innovación y desarrollo del *curriculum*, desarrollo organizacional, e investigación biográfico-narrativa. Ha publicado más de 30 de libros y más de 100 artículos. Ha participado, como director o miembro de equipo, en más de 20 proyectos de investigación. Dirige la revista *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, y es miembro de comités editoriales o científicos de varias revistas. Entre sus libros están: *Cómo mejorar los centros educativos* (Madrid, Síntesis, 1999); *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades* (Madrid, La Muralla, 2000); *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona, Graó, 2007); *Competencias básicas y currículo* (Madrid, Síntesis, 2010), y *Políticas de mejora y liderazgo educativo* (Málaga, Aljibe, 2012).

MARÍA ROSEL BOLÍVAR-RUANO
Posgrado en Ciencias de la Educación. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Licenciada en Administra-

ción y Dirección de Empresas. Becaria del Programa de Formación del Personal Investigador del Ministerio de Economía y Competitividad en la Universidad de Granada. Profesora de educación secundaria. Su última tesis de doctorado, dirigida por Antonio Bolívar, es una investigación empírica acerca de comunidades de aprendizaje profesional. Cuenta con varios artículos y capítulos de libro sobre los instrumentos de medida del grado de desarrollo de las "Comunidades profesionales de aprendizaje".

YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ
Licenciada, maestra y doctora en Psicología por la UNAM. Profesora de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, desde 1977. Desde 2002 es integrante del padrón de tutores del doctorado en Psicología, UNAM. Es tutora de 60 tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Participa en proyectos de investigación en psicología educativa y educación especial, desde 1982, en la mayoría como responsable de proyecto. Ha recibido financiamientos para investigación del Conacyt, DGAPA, PAPIIT y PAPCA/FES-Iztacala. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2002, nivel 1, hasta 2017. Autora de 51 artículos en revistas internacionales y nacionales sobre psicología educativa, cinco libros como autora principal o compiladora, encaminados a la enseñanza de la psicología educativa, la educación especial y reportes de investigación. Autora de 14 capítulos de libros y 70 ponencias en eventos especializados nacionales e internacionales. Dictaminadora de revistas especializadas y de proyectos de investigación para Conacyt y PAPIIT/UNAM. Fue jefa de la División de Investigación y Posgrado de la FES-Iztacala (2009-2012). Desde 2003 y hasta la fecha, es responsable de la línea de investigación sobre fracaso escolar, Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, FES-Iztacala, UNAM.

JUAN PABLO RUGERIO TAPIA
Doctor en Psicología por la UNAM. Profesor de la Carrera de Psicología en la FES-Iztacala, desde 2013. Área de educación especial y rehabilitación. Tutor de dos tesis de licenciatura y dictaminador de cuatro tesis de licenciatura. Investigación en psicología educativa y educación especial, desde 2007. Financiamientos: Conacyt y PAPCA. Colaborador de la línea de investigación acerca del fracaso escolar (FES-Iztacala). Cuenta con 11 artículos en revistas internacionales

y nacionales sobre psicología educativa, tres capítulos en libros y diez ponencias en eventos especializados nacionales e internacionales.

LAURA EVELIA TORRES VELÁZQUEZ
Licenciatura en Psicología y Derecho; maestría en Modificación de Conducta, y doctorado en Sociología. Profesora de Carrera Titular Nivel C Definitiva en la FES-Iztacala adscrita a la División de Investigación, dentro del Proyecto en Aprendizaje Humano, en la Línea Análisis de Interacciones Familiares, UIICSE. Asistente a Cursos de Superación Académica y a Congresos Especializados. Docencia en la asignatura de Métodos Cuantitativos (MC) de la Licenciatura en Psicología, en la Maestría en Terapia Familiar y tutora en el Doctorado en Psicología; docente en el Diplomado en Estudios de Género. Directora de tesis de licenciatura y maestría en Psicología; dictaminadora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en Psicología; tutora de becarios del Programa de Alta Exigencia Académica, Pronabes y PUMMA. Presentaciones de ponencias en eventos nacionales e internacionales e impartición de conferencias nacionales e internacionales; autora de artículos en revistas especializadas nacionales e internacionales y de capítulos en libros especializados en temas de género y familia, paternidad, crianza. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

ADRIANA GARRIDO GARDUÑO
Licenciatura en Psicología por la FES-Iztacala de la UNAM. Maestría en Modificación de Conducta por la FES-Iztacala de la UNAM. Profesora de Asignatura en la UNAM e integrante del proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano dentro de la línea de análisis de las interacciones familiares. Se ha especializado en temas de familia relacionados con la dinámica familiar, como son la crianza de los hijos, los cambios que se viven en lo interno cuando hay un miembro con alguna enfermedad crónica degenerativa, cuando se tiene algún hijo con discapacidad o cuando no hay hijos. Participa en ponencias y eventos especializados sobre el tema de la familia y tiene publicados artículos y capítulos de libros especializados en el tema.

NADIA NAVARRO CEJA
Licenciatura en Psicología con mención honorífica. Integrante de la línea de investigación de aprendizaje humano dentro del proyecto

de Análisis de la Interacción Familiar en la FES-Iztacala desde hace un año. Colaboradora en el Programa Institucional de Estudios de Género Iztacala desde el 2013. Participante del proyecto PAPIME: "La incorporación de la perspectiva de género en la formación de profesionales en las áreas de salud y educación en la FES-Iztacala: una aproximación multidisciplinaria" y "Fortalecimiento de las condiciones de equidad de género en el estudiantado y planta docente de la FES-Iztacala" (2015). Participación en el seminario de titulación Elaboración de proyectos de intervención psicológica con perspectiva de género en la FES-Iztacala. Ponente en el curso-taller: "Introducción a la perspectiva de género", impartido al CCH Naucalpan. Ha participado como ponente en coloquios de investigación y congresos especializados. Autora de artículos sobre dinámica familiar.

ADRIANA GUADALUPE REYES LUNA
Licenciada en Psicología, estudiante del Doctorado en Psicología en la UNAM. Profesora de Asignatura de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, adscrita a la carrera de psicología y a la División de Investigación y Posgrado. Miembro del Proyecto de investigación de Aprendizaje Humano. Actualmente está inscrita en el Doctorado en Psicología de Psicología Social y Ambiental de la UNAM. Ha colaborado en la elaboración de ponencias y carteles en eventos especializados. Autora de artículos nacionales e internacionales en revistas especializadas. Ha participado en la impartición de cursos y talleres de temáticas relacionadas con la salud, la familia y el género. Revisora y dictaminadora de artículos para su publicación. Actualmente está realizando una investigación sobre enfermos crónicos degenerativos con Diabetes Mellitus tipo II.

FRANCISCO ANTONIO LEAL SOTO
Psicólogo por la Universidad de Chile, diplomado en Estudios Avanzados en Investigación Educacional, maestro en Educación y Diplomado en Estudios Avanzados en Psicología. Actualmente es doctorando en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesor asistente en la Universidad de Tarapacá, en la que ha sido jefe de carrera de Psicología en Arica e Iquique y director del Departamento de Ciencias Sociales, sede Esmeralda-Iquique; actualmente coordina el Programa de Magíster en Psicología Educacional. Ha realizado docencia de pre y posgrado en universidades de las regiones de Coquimbo, Antofagasta y Tarapa-

cá, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada de Tacna, y visitas académicas a universidades en Perú y Bolivia. Ha sido evaluador del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Chile) y es integrante del Grupo de Evaluadores de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha sido miembro del Comité Editorial de la revista *Límite* de la Universidad de Tarapacá y actualmente lo es de la revista *Infancia y Educación* de la Universidad Arturo Prat; es par evaluador en revistas nacionales e internacionales e integrante del Comité de Ética-Bioética de la Universidad de Tarapacá.

CAMILA JAVIERA BALTA OÑATE
Psicóloga y licenciada en Psicología por la Universidad de Tarapacá, Chile. Se ha desempeñado como profesora de desarrollo personal en escuelas secundarias y como psicóloga escolar en la escuela Mahatma Gandhi, en Iquique, y como relatora en talleres de salud psicológica para empresas de servicios. Actualmente es psicóloga escolar en la escuela San Antonio de Matilla en Alto Hospicio, Chile.

PAULINA ANDREA SEGOVIA ULLOA
Psicóloga y licenciada en Psicología por la Universidad de Tarapacá, Chile, donde fue ayudante docente. Actualmente se desempeña como psicóloga y orientadora en el Colegio Ñusta Kori de la ciudad de Iquique, Chile, y es alumna de un diplomado en Psicodiagnóstico y Técnicas Proyectivas y la de maestría en Psicología Educacional de la Universidad de Tarapacá.

JOSELYN TABILO MALUENDA
Psicóloga y licenciada en Psicología por la Universidad de Tarapacá, Chile. Actualmente está dedicada al trabajo clínico y educacional en el Instituto Obispo Silva Lezaeta de la ciudad de Calama, Chile, y se encuentra en proceso de formación y especialización en terapias complementarias orientadas al autoconocimiento, la introspección y la autosanación.

LUIS HUMBERTO CRUZ GONZÁLEZ
Psicólogo y licenciado en Psicología por la Universidad de Tarapacá, Chile. Ha sido ayudante y profesor en la Universidad de Tarapacá. Actualmente se desempeña como psicólogo escolar en la ciudad de Iquique, Chile.

MILITZA GODOY CARVAJAL
Psicóloga y licenciada en Psicología por la Universidad de Tarapacá, Chile. Se ha desempeñado como profesora en educación secundaria y como coordinadora del equipo psicológico del Departamento de Administración Educacional de la Municipalidad de Graneros, Chile. Actualmente se dedica al ejercicio libre de la profesión.

MANUELA CANTOIA
Es profesora asociada de Psicología General en la Università degli Studi eCampus; coordina las actividades formativas del Service of Learning and Educational Psychology (SPAEE), en la Universidad Católica del Sagrado Corazón en Milano, Italia. Desarrolla actividades de investigación y también ha desarrollado materiales con particular atención en las temáticas del aprendizaje y metacognición en referencia al empleo de los medios de comunicación digitales, a las teorías implícitas y la creatividad. Participa en proyectos de consultoría y formación de enseñanza para profesores en los diferentes niveles escolares. Ha publicado libros y artículos para revistas científicas y de divulgación.

ALESSANDRO ANTONIETTI
Es profesor de Psicología Cognoscitiva y jefe del Centro de Investigación sobre la Dirección Profesional y el Desarrollo Socio-profesional, así como del Servicio de Estudio y la Psicología Educativa, en la Universidad Católica del Sagrado Corazón en Milano, Italia. Es miembro del consejo de varios diarios internacionales y nacionales y redactor académico del *plosONe* y *Frontiers in Educational Psychology*. Realizó estudios experimentales sobre la creatividad, la resolución de problemas, la toma de decisiones, imágenes mentales y analogía. Investigó el rol de los medios de comunicación en la cognición. Es igualmente creador de pruebas para evaluar habilidades de pensamiento y de programas para entrenar capacidades cognoscitivas.

ENEIDA OCHOA ÁVILA
Licenciada en Psicología, maestría en Administración con acentuación en Recursos Humanos y Doctor of Philosophy with a Major in Business Administration. Actualmente es profesora-investigadora titular "C" del Instituto Tecnológico de Sonora, en la Dirección de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Psicología. Perfil deseable Promep vigente. Se desempeña como docente desde

1995 a la fecha, ha impartido al menos 22 distintos cursos frente a grupo dirigidos a estudiantes de licenciatura en Psicología, en la especialidad en Recursos Humanos, maestría en Administración, maestría en Psicología y maestría en Ingeniería en Sistemas. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales con al menos 40 ponencias, así como en la publicación de capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas e indexadas internacionales y nacionales. Es integrante del Cuerpo Académico ITSON-CA-08 Aprendizaje Desarrollo Humano y Desarrollo Social. Registrado ante Promep desde el año 2002, actualmente en consolidación con vigencia al 2015. Línea General de Aplicación del Conocimiento (LGAC) denominada Factores Psicosociales en el Proceso Educativo, cuyo objetivo es estudiar las variables psicosociales que intervienen en el aprendizaje y los procesos de desarrollo cognoscitivo, afectivo y social para contribuir en la calidad de vida y el bienestar social.

RAFAEL OCTAVIO FÉLIX VERDUZCO

Maestro en Psicología con acentuación clínica (2014) y licenciado en Psicología (2007) por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Es docente de tiempo completo en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) y profesor auxiliar del departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Es miembro del Colegio de Profesionales de la Psicología en Sonora (CPPS) donde ha fungido como secretario de Investigación y Asuntos Académicos. Ha colaborado en varios proyectos de investigación (Conacyt, Promep y PIFI). Cuenta con diferentes documentos publicados, donde ha participado como autor y coautor en artículos científicos, ponencias y capítulos de libros relacionados con temas de la psicología educativa. Asimismo, ha sido jurado de concursos de carteles, proyectos de investigación y ha participado como organizador de diferentes eventos académicos (jornadas académicas y congresos nacionales).

FABIOLA GUADALUPE HERNÁNDEZ ORTIZ

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, actualmente integrante del equipo de investigación del proyecto Conacyt No. 151981 “Influencia del apoyo familiar y variables asociadas sobre el logro académico en tres contextos educativos en Morelos y Sonora” y Asistente Téc-

nico de la jefatura del Doctorado en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la UAEM. Ha participado desde el año 2008 como colaborador y asistente de investigación en diferentes proyectos de investigación financiados por Conacyt y Promep del doctor Aldo Bazán Ramírez, así como en 2011 fue encargada y desarrolladora del Instrumento de Evaluación de Competencias Matemáticas en sexto grado de Primaria.

WILLIAM MONTGOMERY URDAY
Psicólogo y consultor privado de orientación clínica. Maestro en Comunicación Social y catedrático titular en las asignaturas de Psicología de la Personalidad, Técnicas de Intervención Conductuales y Metodología del Trabajo Universitario, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú). Obtuvo premios al Mérito Científico en Psicología 1990-1998 y 2010, otorgados por el Consejo Superior de Investigaciones de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el Premio Nacional de Docencia Universitaria 2014, otorgado por el Colegio de Psicólogos del Perú. Es autor de libros y artículos especializados, entre ellos *Teoría, evaluación y cambio de la conducta* (Lima, Asociación de Psicología Teórica, Tecnológica y Aplicada, 2014) y *La timidez y su tratamiento* (Lima, Colegio de Psicólogos del Perú, 2010).

ANA LAURA NAVARRO ROMERO
Concluyó la licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en 2008. Actualmente cursa la Maestría en Psicología, que pertenece al Programa Nacional de Posgrados de Calidad Conacyt de la misma universidad.

MÓNICA CECILIA DÁVILA NAVARRO
Maestra investigadora adscrita al Departamento de Educación, de Instituto Tecnológico de Sonora, actualmente bajo la responsabilidad de la Administración del Programa de Profesional Asociado en Desarrollo Infantil. Dirigió, durante su trayectoria de 14 años en la institución, el trabajo con poblaciones vulnerables y los estándares y prácticas apropiadas para el trabajo con la infancia, líder del Cuerpo Académico de Alternativas Educativas para la Inclusión Social, nombrada líder del consorcio América del Norte con el proyecto de "Comunidad de Apoyo a la Niñez". Promueve propuestas educativas para el uso del tiempo libre en poblaciones en riesgo y en la educación regular como soporte a la educación formal, que apoyen el de-

sarrollo desde la infancia hasta la vejez, la educación formal y no formal; entre estos proyectos están: Circuito de Prácticas Profesionales "COMANI", Museo itinerante de ahorro y energía, museo interactivo de ciencia y tecnología, ludotecas Capullo ITSON, Ludoteca COMANI ITSON, Ludoteca CAPULLOS Meñique Campamento de Verano ITSON. Trabaja para la niñez y su desarrollo armónico e integral.

MABEL OSNAYA MORENO
Profesora titular del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Obtuvo el doctorado en Psicología con mención honorífica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con estancia de investigación en la Universidad Estatal de Austin, en Texas. Cuenta con experiencia laboral en evaluación educativa, desarrollo, diseño y validación de instrumentos de evaluación y escalas en instituciones como el Ceneval, A.C., la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM; desarrollo y diseño curricular en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Desarrolló instrumentos de evaluación para diagnóstico de conocimientos de estudiantes de nuevo ingreso a Educación Media Superior durante 2012-2014. Su línea de investigación versa sobre la educación virtual, políticas educativas y evaluación educativa.

CARLOS ARTURO RAMÍREZ RIVERA
Profesor de tiempo completo adscrito al Instituto Tecnológico de Sonora.

JESÚS ACEVES SÁNCHEZ
Estudió la Licenciatura en Psicología, la Maestría en Psicología, Maestría en Administración y Maestría en Docencia e Investigación Educativa en el Instituto Tecnológico de Sonora. Por otra parte, cuenta con un doctorado en Educación. Actualmente labora como profesor-investigador en el Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora, en donde pertenece al cuerpo académico "Aprendizaje y desarrollo humano" y en la LGAC "Desarrollo humano y desarrollo social". Cuenta con publicaciones de capítulos de libros, artículos arbitrados y memorias en extenso relacionadas con el optimismo, el éxito escolar, la conducta social, el aprendizaje y personalidad en estudiantes universitarios.

DIEGO BOERCHI
Es investigador y profesor de la Facultad de Ciencias de la Formación y del departamento de Psicología de la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán, Italia. Sus competencias se relacionan predominantemente con el área de la psicología de la orientación y la consultoría de carrera. Es miembro del Comité Directivo del Centro de Búsquedas sobre la Orientación y el Desarrollo Socio-Profesionales y Socio Ordinario (CROSS) de la Sociedad Italiana Orientación (SIO). Ha sido miembro del Comité Científico del Congreso Nacional "Orientación" a la elección de la XIV edición. Enseña psicología de los procesos de orientación, y métodos y técnicas de las pruebas psicológicas. Además, es miembro del Comité Científico y docente del máster universitario en Profesional de la Orientación.

ANGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO
Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. Profesor Investigador Titular B, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Cuenta con más de 30 publicaciones entre artículos en revistas indizadas, capítulos de libros y libros. Sus líneas de investigación abordan temas como educación superior, violencia escolar, familia y crianza y estudiantes sobresalientes.

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA
Doctor en Psicología Social, Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador titular C, coordinador de Desarrollo Regional, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2. Autor de más de 50 publicaciones entre artículos en revistas indizadas, capítulos de libros y libros. Sus líneas de investigación abordan temas como educación superior, familia y crianza y violencia escolar.

CRISTINA CARRIEGO
Doctora en Educación y maestra en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés. Licenciada en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Sus tareas profesionales están vinculadas al desarrollo de programas de mejora del trabajo pedagógico en las escuelas. Ha sido

tutora de los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión, ofrecidos por el Proyecto Cero de la Escuela de Educación de Harvard. Es autora de *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica de la educación b*ásica (FCE), *Gestión institucional* (Fe y Alegría) y de *Los desafíos de la gestión escolar* (La Crujía). Se desempeña actualmente como directora del Colegio Madre Teresa de Virreyes, es consultora de las fundaciones Cippec y Bunge y Born y profesora de la Maestría en Educación de la Universidad Di Tella (Buenos Aires, Argentina).

MARCELA DE LA FUENTE
Directora ejecutiva y representante legal del Colegio Madre Teresa. Licenciada en Servicio Social (USAL), se perfeccionó como Especialista en Administración de Proyectos (UCI), como Especialista en Problemática de las Organizaciones Familiares y posteriormente se graduó como Magíster en Ciencias de la Familia (UNSAM). Concluyó la diplomatura para representantes legales de instituciones educativas (Universidad AUSTRAL). En su trayectoria profesional estuvo siempre vinculada a propuestas educativas comunitarias destinadas a niños, niñas, adolescentes y adultos en contexto de pobreza. Trabajó en la conducción de Centros Educativos Comunitarios, Programas de Becas escolares, en articulación con fundaciones/privados (Telefónica, Bunge y Born, Banco Francés). En instancias estatales implementó el PAGV (Programa de Ayuda a Grupos Vulnerables), Programa Adolescente y Envión del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. En organismos de Cooperación Internacional trabajó en programas del BID y de PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo).

MARINA LAVALLE
Asistente Social, estudió en la Escuela de Servicio Social de la Universidad del Salvador. Desempeñó sus funciones en diferentes organizaciones: Tribunales de San Isidro (Pcia. de Buenos Aires), Fiscalía General (como Perito I y Perito II), Asistente Social, Funcionaria del Ministerio Público de Tribunales de San Isidro. Fue Asistente Social de las Divisiones Inferiores y Juveniles de Futbol en Blanquinceleste, S.A. (empresa gerenciadora de *Racing* Club). En Santa Rafaela María Fundación se desempeñó como asistente social de los Hogares de Niños y Niñas. En la parroquia Nuestra Señora de Itatí fue asistente social del Equipo Técnico Parroquial y coordinadora

de los programas alimentarios y de los jardines de infantes. Estuvo a cargo de la atención espontánea de Cáritas Parroquial. Trabajó también en la Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes del CDEM de San Fernando (Policía de Buenos Aires), como Asistente Social Miembro del Equipo Técnico.

MARIANA PELAYO
Licenciada en Educación Especial por la Universidad de El Salvador. Profesora y especialista en Educación Inicial. Realizó un curso de posgrado de formación docente en la Universidad Católica Argentina, además de otras capacitaciones inherentes a su especialidad. Actualmente trabaja como orientadora de aprendizajes en el Equipo de Orientación Escolar del Colegio Madre Teresa, de San Fernando, donde lleva adelante un proyecto de Inclusión y Atención a la Diversidad. Ejerció profesionalmente como Asesora Pedagógica, diseñando recorridos de capacitación para docentes en Centros Educativos Comunitarios. Coordinó talleres en la línea de fortalecimiento familiar en el marco de un proyecto desarrollado por la Senaf (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia). Realizó el trabajo de investigación: "Actitudes y representaciones del profesorado frente a la Integración escolar" (USAL, Mariana Pelayo, 2010), y colaboró como tutora de tesis de grado en el proyecto "Conocer, aceptar, comprometerse y actuar. El rol docente en la integración escolar" (en la Licenciatura en Gestión Educativa del Instituto de Estudios Superiores Plácido Marín).

ADRIANA PODESTÁ
Profesora de enseñanza preescolar y maestra de normal superior. Psicopedagoga egresada del Instituto Pedro Poveda (Argentina). Trabaja en una clínica psicopedagógica con niños. Se desempeña como orientadora educacional en el Equipo de Apoyo Escolar del Colegio Madre Teresa.

MARÍA FANNERY SUÁREZ BERRÍO
Doctora en Desarrollo Psicológico, Familia, Educación e Intervención, por la Universidad de Santiago de Compostela en el año 2012, y profesora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra y de la Universidad Técnica Particular de Loja; Pertenece al Área de Ciencias Social y administrativamente es la directora académica de la PUCESI (Pontificia Universidad Católica del Ecuador,

Sede Ibarra). Es revisora de *Axioma*, revista propia de la universidad; ha participado en varios proyectos de investigación financiados por entidades públicas y empresas privadas, de ámbito local, regional, nacional e internacional. Ha participado en varios congresos científicos de migración, familia, educación, mediación familiar, ha dirigido tesis de pregrado en migraciones, familia. Ha realizado varias guías didácticas sobre pedagogía y familia y ha escrito algunos artículos sobre, educación y familia.

EULOGIO REAL DEUS
Doctor en Psicología por la Universidad de Santiago de Compostela desde al año 1988, y profesor titular de la Universidad de Santiago de Compostela, con la que mantiene vinculación contractual desde el año 1994. Pertenece al Área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento desde el inicio de su tarea profesional. Es revisor de varias revistas de psicología y metodología; ha participado en decenas de proyectos de investigación, financiados por entidades públicas y empresas privadas, de ámbito local, regional, nacional e internacional. Ha participado en múltiples congresos científicos y jornadas, ha publicado más de 30 artículos científicos en revistas, y posee dos tramos de investigación reconocidos por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

MARÍA INÉS HERNÁNDEZ MORGADO
Cursó la Licenciatura en Psicología en la FES-Iztacala, en la UNAM, y obtuvo su grado de maestra en Psicología (con área de concentración en Psicología Educativa) en la Facultad de Psicología de la UAEM (2010). En la actualidad, es pasante en el Doctorado en Psicoterapia Gestalt, en el Colegio Humanista de México, S.C. Ha laborado durante 23 años en el nivel de Educación Especial, frente a grupos, como psicóloga y como asesor técnico pedagógico, y ha participado en la creación e impartición de cursos en temáticas relacionadas con: prevención de violencia en la familia, la familia como formadora de valores y la formación de tutores. Colaboradora en el desarrollo de talleres sobre educación en valores desde el 2009, impartiéndolos en 156 escuelas del Estado de México. En particular ha realizado cursos, talleres y orientación con padres de familia de personas con discapacidad, así como asesoramiento directo a docentes de educación especial.

ELIÁN GÓMEZ-AZCÁRATE RENERO
Actualmente está realizando una estancia posdoctoral para la consolidación de grupos de investigación en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla, España. Realizó estudios de doctorado en Psicología, con especialidad psicología social comunitaria en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México; titulándose con honores. Hizo una maestría en Ciencias Cognitivas en la Universiteit van Amsterdam, Holanda, con una beca del gobierno holandés, y realizó su tesis de maestría en University of Birmingham, en el Reino Unido. Estudió la licenciatura en Psicología, UNAM, México, de donde se graduó con honores. Ha trabajado para la UAEM como coordinadora de investigación y posgrado de la Facultad de Comunicación Humana. Ha participado en investigaciones de psicología social comunitaria, e impartido, clases en licenciatura y posgrado en la misma universidad, así como en la Universidad La Salle, en temáticas de psicología general como ontogenia humana, epistemología de la psicología y en psicología social, en materias como Teorías Psicosociales de la Interacción, Promoción del Bienestar, Pobreza, Exclusión y Procesos Migratorios.

JESÚS ALEJANDRO VERA JIMÉNEZ
Actualmente es el rector de la UAEM, Morelos, México (2012-2018). Es profesor-investigador de tiempo completo adscrito al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la misma universidad. Ha realizado múltiples investigaciones en Psicología Social Comunitaria, en temáticas relacionadas con el bienestar, la violencia, la delincuencia y problemáticas psicosociales de actualidad. Es miembro del cuerpo académico "Comunidad, ambiente y bienestar". Desde su incorporación a la planta docente de la UAEM, ha dirigido varias tesis de licenciatura, maestría y doctorado en Psicología. Ha realizado múltiples publicaciones en revistas especializadas, capítulos de libro y libros. Actualmente está por publicar el libro *Teoría y práctica de la convivencia*, del cual es compilador. Ha dirigido varios proyectos internacionales de investigación para el gobierno e instituciones científicas. Además ha impartido clases desde hace más de 15 años en la Facultad de Psicología, en nivel licenciatura y posgrado. Hizo su doctorado en la Universidad de Valencia, España y su Licenciatura en la UAEM, Morelos, México. Desde hace más de ocho años, realiza colaboraciones con la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

MARÍA ELENA ÁVILA GUERRERO
Actualmente Directora de Planeación de la UAEM, Morelos, México. Es profesora-investigadora de tiempo completo, adscrita al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la misma universidad. Ha elaborado múltiples investigaciones en psicología social comunitaria, en temáticas relacionadas con el bienestar, la violencia, la delincuencia y problemáticas psicosociales de actualidad; la más reciente bajo el auspicio de FOMIX, Conacyt sobre violencia y delincuencia en Morelos, México. Es miembro del cuerpo académico "Comunidad, ambiente y bienestar". Desde su incorporación a la planta docente de la UAEM ha dirigido varias tesis de licenciatura, maestría y doctorado en Psicología. Ha realizado múltiples publicaciones en revistas especializadas, capítulos de libro y libros. Actualmente está por publicar, junto con el doctor Alejandro Vera, el libro *Teoría y práctica de la convivencia*, del cual es compiladora. Ha dirigido varios proyectos internacionales de investigación para el gobierno e instituciones científicas. Además de impartir clases desde hace más de ocho años en la Facultad de Psicología, en los niveles de licenciatura y posgrado. Realizó sus estudios de doctorado en Psicología en la Universidad de Valencia, España, y su licenciatura en la UAEM, Morelos, México.

ENRIQUE VEGA VILLANUEVA
Actualmente es asesor metodológico de proyectos de investigación en psicología social comunitaria. Es profesor-investigador jubilado de la UAEM, Morelos, México. Ha contribuido en múltiples investigaciones en psicología social comunitaria, entre otras áreas de conocimiento. Hizo su doctorado en la UAEM, Morelos, México. Ha dirigido varios proyectos de investigación para el gobierno e instituciones científicas. Desde su incorporación a la planta docente de la UAEM, ha dirigido varias tesis de licenciatura, maestría y doctorado en diversas áreas de conocimiento. También ha realizado múltiples publicaciones en revistas especializadas, capítulos de libro y libros. Ha dirigido varios proyectos internacionales de investigación para el gobierno e instituciones científicas. Además ha impartido clases desde hace más de 30 años en la Facultad de Psicología y otras facultades de la universidad, en los niveles de licenciatura y posgrado.

Familia-escuela-comunidad.
Volumen II. Investigación en psicología y educación
se terminó en octubre de 2015
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19
Col. del Carmen, Del. Coyoacán
México, 04100, D.F.
<juanpabloseditor@gmail.com>

500 ejemplares